



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Διερεύνηση παραγόντων κινδύνου ως προς την
αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και δυνατότητες
αντιστάθμισής τους**

Βασίλειος Ιωάν. Ζαγκότας

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Διερεύνηση παραγόντων κινδύνου ως προς την
αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και δυνατότητες
αντιστάθμισής τους**

Βασίλειος Ιωάν. Ζαγκότας

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2021

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΙΩΑΝΝΟΥ ΖΑΓΚΟΤΑΣ

«Διερεύνηση παραγόντων κινδύνου ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και δυνατότητες αντιστάθμισής τους»

Διδακτορική διατριβή
που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
της Σχολής Επιστημών της Αγωγής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

1. **Φύκαρης Ιωάννης**, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ως επιβλέπων τη διδακτορική διατριβή
2. **Καλδή Σταυρούλα**, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας - συνεπιβλέπουσα
3. **Νικολάου Σουζάννα-Μαρία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων - συνεπιβλέπουσα

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. **Φύκαρης Ιωάννης**, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
2. **Καλδή Σταυρούλα**, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
3. **Νικολάου Σουζάννα-Μαρία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
4. **Μπαμπάλης Θωμάς**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
5. **Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
6. **Θεοδώρου Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
7. **Λιακοπούλου Μαρία**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων



*«Πατρός σωφροσύνη μέγιστον τέκνοις παράγγελμα»
(Δημόκριτος)*

*Στον πατέρα μου, Ιωάννη Ζαγκότα (1938-2020),
που υπήρξε ο πρώτος και σημαντικότερος δάσκαλός μου*

*Στην Κατερίνα,
για την ειλικρινή αγάπη και την απεριόριστη υποστήριξή της*

*Στις κόρες μου, Στέλλα και Δήμητρα,
με την ευχή να συνεχίσουν
να μου μαθαίνουν πολλά νέα πράγματα καθημερινά*

*Στη μητέρα μου, Στέλλα,
για τις καλές και γεμάτες σύνεση συμβουλές της*

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η αρχική ιδέα για την εκπόνηση της παρούσας διατριβής αντλεί τις ρίζες της στα γενικότερα επιστημονικά ενδιαφέροντα του ερευνητή. Ο πρώιμος προβληματισμός έδωσε τη θέση του σε μια επαγωγική συλλογιστική θέτοντας διαρκώς νέα ερωτήματα και εξωθώντας σε υποθέσεις που ζητούσαν επαλήθευση. Μολονότι εξαιτίας της απουσίας σχετικών αναφορών στη βιβλιογραφία η πορεία αυτή εξαρχής έμοιαζε αχαρτογράφητη, μικρά και σταθερά βήματα την κατέστησαν βατή και προσιτή και, όσο τα σκιερά μέρη φωτίζονταν, τόσο περισσότερες νέες υποθέσεις που ζητούσαν επιβεβαίωση ανέκυπταν. Με τον τρόπο αυτό, από τη ρήση του Αντισθένη ότι «*αρχή σοφίας ονομάτων επίσκεψις*» και τις λεξικογραφικές περί «διακινδύνευσης» πηγές, η πορεία της έρευνας συνεχίστηκε στις οικονομικές επιστήμες, την ιατρική και την πολιτική, εξέτασε την οντολογία του «ρίσκου» και κατέληξε σε έναν λειτουργικό ορισμό του «ρίσκου στη διδασκαλία». Η διατύπωση του ορισμού αυτού οδήγησε και σε άλλους, όπως η «ρισκολογία της διδασκαλίας» ως προτεινόμενο επιστημονικό πεδίο, όρος ο οποίος αποτελεί νεολογισμό για την Παιδαγωγική Επιστήμη.

Σε όλα τα παραπάνω, η πιο καθοριστική συμβολή για την πορεία της συλλογιστικής και της έρευνας ανήκει στον κ. *Ιωάννη Φύκαρη*, Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος ανέλαβε το έργο της εποπτείας της παρούσας διατριβής. Κάθε είδους προβληματισμός τέθηκε στο προσκήνιο σε πολυάριθμες ώρες συναντήσεων, ενώ τα συμπεράσματα κάθε συζήτησης καταγράφονταν από αμφοτέρους τις πλευρές με φιλοπονία και επιμέλεια. Πέρα όμως από την καθαυτό επιστημονική του επιστασία, είναι απαραίτητο να γίνει λόγος και για την μεθοδικότητα με την οποία ο κ. Φύκαρης επιμελήθηκε τη γενικότερη πρόοδο του ερευνητή, θέτοντας διαρκώς παράλληλους προβληματισμούς, έτσι ώστε κάθε νέο βήμα να προκύπτει όχι κατόπιν υπόδειξης αλλά ως αποτέλεσμα ατομικής συλλογιστικής. Είναι αναπόφευκτο, επομένως, οι πρώτες θερμές και ειλικρινείς ευχαριστίες του ερευνητή να απευθυνθούν σε αυτόν.

Στη συνέχεια, ο γράφων απευθύνει τις θερμές του ευχαριστίες στη σύζυγό του, *Κατερίνα Θεοδώρου*, και στις κόρες του *Στέλλα* και *Δήμητρα*, τις οποίες αναγκάστηκε για χάρη της παρούσας διατριβής να στερηθεί επί πολυάριθμες ώρες και οι οποίες εκδήλωσαν κάθε μορφή συμπαράστασης στην προσπάθειά του. Ειλικρινείς ευχαριστίες απευθύνονται επίσης στις καλές φίλες *Μαρία Μπίμπα* και *Κωνσταντίνα Γιαννοπούλου* οι οποίες ως συνοδοιπόροι μοιράστηκαν με τον γράφοντα τους προβληματισμούς και τις αγωνίες του. Εγκάρδιες ευχαριστίες ανήκουν στην κυρία *Σουζάννα-Μαρία Νικολάου*, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την κυρία *Σταυρούλα Καλδή*, Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την καίρια συμβολή τους στην ολοκλήρωση της διατριβής και τη συμμετοχή τους στην τριμελή συμβουλευτική επιτροπή. Τέλος, θερμές ευχαριστίες εκφράζονται προς όλους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι με τη συμμετοχή τους συνέβαλαν στην ερευνητική διαδικασία που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Βασίλειος Ιωάν. Ζαγκότας
Αστακός Αιτωλοακαρνανίας, 22/12/2020

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου» στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία απαντάται σε περιπτώσεις που αφορούν τον δεοντολογικό-γραφειοκρατικό ρόλο του εκπαιδευτικού, την εκπαιδευτική διοίκηση, την πιθανότητα σχολικής αποτυχίας και την ασφάλεια των μαθητών στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου. Καμία από τις παραπάνω περιπτώσεις, όμως, δεν αφορά τη διδασκαλία ως διαδικασία. Η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο» στη διδασκαλία αποτελεί μια κατάσταση υπαρκτή που σχετίζεται με την επιτυχία ή μη της διδασκαλίας, η οργάνωση της οποίας αποτελεί διαδικασία λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο του διδακτικού σχεδιασμού. Οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού έχουν ως στόχο να μετριάσουν όσο το δυνατόν περισσότερο μη επιθυμητές εξελίξεις κατά τη ροή της διδασκαλίας, δεδομένου ότι η διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία δυναμική, η οποία εμπεριέχει το στοιχείο του μοναδικού και του απρόβλεπτου.

Προκειμένου να καταστεί διαχειρίσιμο το «ρίσκο στη διδασκαλία», η παρούσα διδακτορική διατριβή κατέληξε στην κατάρτιση μιας πρότασης εργαλείου υπό την ονομασία «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» ή, εν συντομία, «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Οι θεωρητικές βάσεις «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» αντλούνται από τον ορισμό της «διακινδύνευσης στη διδασκαλία», από την επιλογή του «Πίνακα Αναφοράς» και του «Δέντρου Αποφάσεων» ως μοντέλων αποτύπωσης των δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων και στο Μοντέλο Συστημικής Προσέγγισης των Dick, Carey & Carey ως προς τον διδακτικό σχεδιασμό. Στα παραπάνω προστίθενται οι παράγοντες «διακινδύνευσης» οι οποίοι προέκυψαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας ως προς τον διδακτικό σχεδιασμό και τη διδασκαλία και αναλύονται εκτενώς σε σχετικό κεφάλαιο.

Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», ως προτεινόμενο εργαλείο διαχείρισης της «διακινδύνευσης στη διδασκαλία», τέθηκε σε ελεγχόμενη εφαρμογή από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προκειμένου να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητά του και να εντοπιστούν στοιχεία τα οποία χρειάζονται βελτίωση. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» υπόκειται σε αρκετούς περιορισμούς, καθώς κατά την περίοδο εφαρμογής τα σχολεία δεν λειτούργησαν ομαλά, τα αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από την ερμηνεία ευρημάτων περιγραφικής στατιστικής, ενώ η εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Ηπείρου και στην Αιτωλοακαρνανία και όχι σε όλη την επικράτεια.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» έδειξαν ευρεία αποδοχή του προτεινόμενου εργαλείου από τους εκπαιδευτικούς που το χρησιμοποίησαν, καθώς η πλειοψηφία των διδασκαλιών με χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» χαρακτηρίστηκε ως επιτυχής και ο χρόνος εφαρμογής κρίθηκε επαρκής. Παράλληλα, οι «Προωθούμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης», οι οποίες είναι προτεινόμενα δέντρα αποφάσεων ενσωματωμένα στο «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» κρίθηκαν ότι κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» προσέφεραν σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς. Η αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του υπήρξε θετική σχετικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών ως προς το αναπτυξιακό, κοινωνικό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών, τη βελτίωση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδακτική διαδικασία και τη

διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ανέδειξαν ως σημαντικότερους παράγοντες «ρίσκου στη διδασκαλία» την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για τη διδασκαλία και τη μη τήρηση των κανόνων της τάξης.

Ωστόσο, λόγω των ανωτέρω περιορισμών της έρευνας, τα συμπεράσματά της δεν δύνανται να χαρακτηριστούν ως γενικεύσιμα και λόγω της περιορισμένης βιβλιογραφίας σε ανάλογες έρευνες δεν μπορούν να καταστούν συγκρίσιμα. Παρ' όλα αυτά, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προτεινόμενο εργαλείο διαχείρισης του «ρίσκου στη διδασκαλία» μπορεί να βελτιωθεί περισσότερο, προσαρμοζόμενο στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του εφαρμοστικού του πλαισίου. Παράλληλα, η συζήτηση σχετικά με τη φύση της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία» αλλά και ως προς την εννοιολογική του οριοθέτηση μπορεί να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις σύγχρονες προκλήσεις της διδασκαλίας.

ABSTRACT

The concept of “risk” in the educational literature can be found in cases concerning the ethical-bureaucratic role of the teacher, educational administration, possible school failure and student safety within the context of school operation. However, none of the above cases concern teaching as a process. The “risk in teaching” is an existing situation related to the success or failure of teaching, the planning of which is a decision-making process. The teacher's decisions aim to mitigate as much as possible undesirable developments in the process of teaching, considering teaching as a dynamic process, which contains the elements of uniqueness and unpredictability.

As a proposal for managing “risk in teaching”, this doctoral dissertation resulted in the development of a relevant tool called “Tool for Identifying and Managing Risk in Teaching” (“T.I.M.Ri.T.”). The theoretical bases of “T.I.M.Ri.T.” derive (a) from the definition of “risk in teaching”, (b) from the use of “Summary Tables” and the “Decision Trees” as data representation models for decision making and (c) in Dick, Carey & Carey’s systematic Model of Instructional Design. Added to the above are (d) the “risk” factors that emerged from the literature review in terms of teaching design which are analyzed in detail in a relevant chapter.

The proposed “T.I.M.Ri.T.” for managing the “risk in teaching” was put into a controlled application by Primary Education teachers in order to evaluate its effectiveness and to identify elements that need improvement. It should be noted that the research on the effectiveness of “T.I.M.Ri.T.” is subject to several limitations, as during the period of its implementation the schools did not function properly, the results emerged through the interpretation of descriptive statistics findings, while the application of “T.I.M.Ri.T.” took place in the region of Epirus and Aetolia & Akarnania and not in the entire Greek territory. The findings of the specific application of “T.I.M.Ri.T.” revealed a wide acceptance of the proposed tool by the teachers who applied it, as the majority of the teachings using the “T.I.M.Ri.T.” was described as successful and the implementation time was considered sufficient. At the same time, the “Promoted Spread Decision Paths”, which are proposed decision trees integrated in the “T.I.M.Ri.T.”, were found to offer significant assistance to teachers. The evaluation of “T.I.M.Ri.T.” during this specific application was positive regarding the gathering of information about the developmental, social and learning profile of the students, the improvement of the relations between the participants within the teaching process and the configuration of the teaching process itself. At the same time, the teachers who implemented the “T.I.M.Ri.T.” highlighted (a) possible students’ lack of interest in teaching and (b) possible non-compliance with classroom rules as the most important “risk in teaching” factors.

However, due to the above research limitations the conclusions cannot be characterized as generalizable. In addition, due to lack of similar research the conclusions cannot be characterized as comparable. Nevertheless, the “T.I.M.Ri.T.” as a proposed tool for “risk in teaching management” can be further improved and be adapted to the needs and requirements of its implementation framework. At the same time, the discussion about the nature and the concept of “risk in teaching” can lead to useful conclusions about the current challenges in teaching.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	<u>σελ.</u>
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ - ABSTRACT	8
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ «ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ» Ή «ΡΙΣΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»	
1.1. Λεξικογραφικοί ορισμοί και ετυμολογία της «διακινδύνευσης» και του «ρίσκου»	21
1.2. Το «ρίσκο» στον χώρο των επιστημών και της ανθρώπινης δραστηριότητας	25
1.3. Το «ρίσκο» ως φιλοσοφικό ζήτημα	29
1.3.1. Ρεαλιστική προσέγγιση του «ρίσκου»	30
1.3.2. Σχετικιστική προσέγγιση του «ρίσκου»	33
1.4. Η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία»: Ορισμός και θεωρητική τεκμηρίωση	42
1.5. Η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» ως κίνητρο για αναστοχασμό και αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού	44
1.5.1 Το «ρίσκο» ως κίνητρο εκδήλωσης συμπεριφοράς	44
1.5.2 Τύποι κινήτρων που διεγείρονται από την ύπαρξη «ρίσκου»	46
1.5.3 Τα δίπολα κινήτρων και το «αντεστραμμένο ρίσκο»	48
1.5.4 Η ανάληψη και η αποφυγή του «ρίσκου στη διδασκαλία» ως ευκαιρία αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης για τον εκπαιδευτικό	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΛΗΨΗ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΥΠΟ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗ: ΕΝΝΟΙΑ, ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ «ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΕΠΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ»	
2.1. Η έννοια της «απόφασης»	55
2.2. Ταξινομήσεις των αποφάσεων. Η έννοια της «απόφασης επί της διδασκαλίας»	56
2.3. Ο εκπαιδευτικός ως λήπτης των «αποφάσεων επί της διδασκαλίας»	58
2.4. Η μεθοδολογία της λήψης «αποφάσεων επί της διδασκαλίας»	61
2.4.1. Μοντέλα λήψης «αποφάσεων επί της διδασκαλίας»	62
2.4.1.1. Κανονιστικά μοντέλα λήψης αποφάσεων	63
2.4.1.2. Περιγραφικά μοντέλα λήψης αποφάσεων	65
2.4.2. Η ανάλυση της διακινδύνευσης στην λήψη αποφάσεων	66
2.4.2.1. Μοντέλα ανάλυσης της διακινδύνευσης	67
2.4.2.2. Οι «Πίνακες Αναφοράς» και η συμβολή της στην ανάλυση της διακινδύνευσης της διδασκαλίας	69
2.4.2.3. Τα δέντρα «αποφάσεων επί της διδασκαλίας» και η συμβολή τους στην ανάλυση της διακινδύνευσης της διδασκαλίας	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο «ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ» ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	
3.1. Ορισμός και σημασία του «διδακτικού σχεδιασμού»	75
3.1.1. Εννοιολογική οριοθέτηση του «διδακτικού σχεδιασμού»	75

3.1.2. Επίπεδα του «διδασκτικού σχεδιασμού»	77
3.1.3. Η χρησιμότητα του «διδασκτικού σχεδιασμού» στην καθημερινή διδασκαλία	78
3.2. Παράγοντες διαμόρφωσης του «διδασκτικού σχεδιασμού»	79
3.3. Μοντέλα «διδασκτικού σχεδιασμού»	84
3.3.1. Διακρίσεις των μοντέλων «διδασκτικού σχεδιασμού»	84
3.3.2. Κλειστά - στοχοθετικά μοντέλα «διδασκτικού σχεδιασμού»	86
3.3.3. Ανοικτά μοντέλα έμφασης στη διαδικασία του «διδασκτικού σχεδιασμού»	88
3.3.4. Το «Μοντέλο Συστημικής Προσέγγισης» των Dick, Carey & Carey	90

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΔΙΔΑΣΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

4.1. Παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας ως προς τον μαθητή	95
4.1.1. Η πορεία των προοδευτικών αλλαγών στον βιολογικό, γνωστικό και συναισθηματικό τομέα κατά τη σχολική ηλικία ως παράγοντας διακινδύνευσης της διδασκαλίας	95
4.1.1.1. Η σωματική και κινητική ανάπτυξη	96
4.1.1.2. Η γλωσσική και νοητική ανάπτυξη	96
4.1.1.3. Η συναισθηματική ανάπτυξη	99
4.1.2. Η σχολική προσαρμογή και οι διαμαθητικές σχέσεις	105
4.1.3. Το οικογενειακό περιβάλλον και η επίδρασή του στην επίδοση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή	108
4.1.4. Η τακτικότητα φοίτησης	110
4.1.5. Η διαπίστωση της μαθησιακής ετοιμότητας	111
4.1.6. Οι προϋποθέσεις κινητοποίησης του μαθητή για μάθηση	112
4.1.7. Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου	113
4.2. Παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας ως προς τη διαμόρφωση της διδασκτικής διαδικασίας	115
4.2.1. Η επιλογή του διδασκτικού περιεχομένου και του διδασκτικού υλικού	115
4.2.2. Η διατύπωση και ταξινόμηση των διδασκτικών στόχων	118
4.2.3. Η επιλογή διδασκτικών μεθόδων και τεχνικών	119
4.2.3.1. Η επιλογή διδασκτικής μεθόδου	120
4.2.3.2. Η επιλογή διδασκτικών τεχνικών	120
4.2.4. Ο διδασκτικός χρόνος και η θέση του διδασκτικού αντικειμένου στο ωρολόγιο πρόγραμμα	122
4.3. Παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας ως προς τον χώρο διδασκαλίας	123
4.3.1. Η διακινδύνευση στις «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» και σχολική αίθουσα	123
4.3.2. Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης	125
4.3.3. Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας	127
4.4. Παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας οι οποίοι αφορούν τον εκπαιδευτικό	127

4.4.1. Η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών: Επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος, ψυχική ανθεκτικότητα και διακινδύνευση της διδασκαλίας	128
4.4.2. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού και η διακινδύνευση της διδασκαλίας	129

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΟ «ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») ΩΣ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ «ΡΙΣΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»

5.1. Οι θεωρητικές βάσεις του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία»	133
5.2. Παρουσίαση της βασικής δομής του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία»	136
5.3. Αναλυτική παρουσίαση των σταδίων εφαρμογής του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία»	139

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ-ΣΥΝΟΨΗ ΤΟΥ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Αναγκαιότητα της έρευνας	157
6.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας	158
6.3. Ερευνητικά ερωτήματα	158
6.4. Μεθοδολογία της έρευνας	159
6.5. Ερευνητικό εργαλείο	160
6.6. Δειγματοληψία	162
6.6.1. Μέθοδος επιλογής του δείγματος της έρευνας	162
6.6.2. Μέγεθος του δείγματος της έρευνας	163
6.6.3. Κριτήρια επιλογής των σχολείων της έρευνας	163
6.6.4. Κριτήρια επιλογής τάξεων εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»	164
6.7. Αξιοπιστία της έρευνας	165
6.8. Ζητήματα δεοντολογίας	166
6.9. Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας	166
6.10. Αντιξοότητες και περιορισμοί της έρευνας	166

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ «ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Εισαγωγή	169
7.1. Δημογραφικά στοιχεία και το εργασιακό προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών	170
7.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους παράγοντες «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία»	182
7.3. Αποτίμηση της εφαρμογής του προτεινόμενου «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»)	205
7.3.1. Γενική Αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»	211

7.3.2. Αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τη «διακινδύνευση (ρίσκο) της αποτελεσματικότητας της διδασκαλία»	222
7.3.3. Αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας.	245
7.4. Σύνοψη των ευρημάτων – Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα	262
7.4.1. Ευρήματα που αφορούν τους παράγοντες «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία» (1η Ομάδα Ερωτήσεων)	262
7.4.2. Ευρήματα που αφορούν την γενική αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» - (2η Ομάδα Ερωτήσεων – Α΄ Μέρος)	264
7.4.3. Ευρήματα που αφορούν την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τη «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» - (2η Ομάδα Ερωτήσεων – Β΄ Μέρος)	266
7.4.4. Ευρήματα που αφορούν την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας - (2η Ομάδα Ερωτήσεων – Γ΄ Μέρος)	268
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	271
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	285
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Προωθούμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης (Π.Ε.Π.Α.) του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία»	287
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Ερωτηματολόγιο για τη «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» και για την αποτίμηση της εφαρμογής του προτεινόμενου «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»)	307
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Πίνακες Στατιστικής	315
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Έγκριση έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων	353
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	359

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή φέρει τον τίτλο «Διερεύνηση παραγόντων κινδύνου ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και δυνατότητες αντιστάθμισής τους». Στο επίκεντρο τίθεται η διδασκαλία ως διαδικασία, η οποία εξαρτάται από τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού κατά τον διδακτικό σχεδιασμό. Ο σχεδιασμός αυτός καταρτίζεται με βάση τον συνυπολογισμό μιας σειράς από παράγοντες που επηρεάζουν την τελική επιτυχία ή αποτυχία της διδασκαλίας. Αναδύεται, συνεπώς, μέσα από μια πρώτη ανάλυση του θέματος, η έννοια του «κινδύνου της αποτυχίας» ή, διαφορετικά, της «διακινδύνευσης» ή του «ρίσκου» στη διδασκαλία.

Στην εκπαίδευση, η έννοια του «κινδύνου» ή «διακινδύνευσης» («ρίσκο») απαντάται σε τέσσερις περιπτώσεις. Στην πρώτη περίπτωση, «διακινδύνευση» υπάρχει, όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει κάτι για το οποίο έρχεται σε σύγκρουση με το αξιακό του σύστημα αναφοράς. Αυτού του είδους η «διακινδύνευση» δεν αφορά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, αλλά τον ρόλο του εκπαιδευτικού, κυρίως ως προς τη δεοντολογική και γραφειοκρατική διάσταση (Φύκαρης, 2010β: 291).

Επιπρόσθετα, η έννοια της «διακινδύνευσης» απαντάται στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, καθώς όσοι καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις καλούνται να λαμβάνουν αποφάσεις, εξετάζοντας τις ευθύνες των συνεπειών αυτών των αποφάσεων. Στη βάση αυτή, κάθε ανάληψη ευθύνης εμπεριέχει «ρίσκο» (Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010: 240).

Επιπλέον, όσον αφορά την τρίτη περίπτωση, η «διακινδύνευση» σχετίζεται με τη σχολική αποτυχία (at-risk students) (Ishitani, 2008: 105-106 · Taggart et al., 2006: 41-42 · Sagor & Cox, 2004: 1-4). Και σε αυτή την περίπτωση, όμως, στο επίκεντρο δεν τίθεται η διδασκαλία ως διαδικασία αλλά η γενική εικόνα του μαθητή στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής του επίδοσης. Τέλος, η έννοια του «ρίσκου» ενδέχεται να αφορά τα μέτρα πρόβλεψης τα οποία δύναται να ληφθούν σχετικά με την ασφάλεια των μαθητών στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δράσης εντός και εκτός της σχολικής μονάδας¹.

¹ Βλ. σχετικά τον Οδηγό για εκπαιδευτικούς και εργαζόμενους στα αγγλικά σχολεία που εκδόθηκε και διανεμήθηκε από το αγγλικό Υπουργείο Παιδείας (Department of Education, September 2019: «*Keeping children safe in education*»), διαθέσιμο διαδικτυακά στο https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/835733/Keeping_children_safe_in_education_2019.pdf (ανάκτηση και τελευταία προσπέλαση: 20 Νοεμβρίου 2020). Ομοίως, βλ. τις σχετικές οδηγίες της αυστραλιανής πολιτείας Queensland (Curriculum Activity Risk Assessment 'CARA' process, τελευταία ενημέρωση: 16/09/2019) διαθέσιμο online στο <https://education.qld.gov.au/curriculum/school-curriculum/CARA> (ανάκτηση και τελευταία προσπέλαση: 20 Νοεμβρίου 2020). Επίσης, βλ. την αντίστοιχη πολιτική του Υπουργείου Παιδείας της Νέας Ζηλανδίας διαθέσιμο online στο <https://www.education.govt.nz/school/health-safety-and-wellbeing/managing-risks-and-hazards-at-school/risk-identification-assessment-and-management/> (ανάκτηση και τελευταία προσπέλαση: 20 Νοεμβρίου 2020).

Βλ. επίσης: Smith, 1998.

Τέλος, πρβλ. Jones, Young, Clevenger, Salimifard, Wu, Lahaie Luna, Lahvis, Lang, Bliss, Azimi, Cedeno-Laurent, Wilson & Allen, (2020): 24-57.

Εντούτοις, πέρα από τις τέσσερις παραπάνω πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η «διακινδύνευση» δεν έχει μελετηθεί επαρκώς ως προς την σχέση της με καθαυτή τη διαδικασία της διδασκαλίας. Σε έτερα επιστημονικά πεδία όπως η Οικονομία και η Ιατρική, αλλά και σε τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας όπως το εμπόριο και η πολιτική, η έννοια της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου» αποτελεί βασικό στοιχείο της θεωρητικής τους τεκμηρίωσης (Kalyvas, Akkizidis, Zourka & Bouchereau, 2006: 1-10 · Schoon, 2006: 8-11· McNeil, Frey & Embrechts, 2005: 1-3). Για παράδειγμα, ο γιατρός καλείται να αποφασίσει ποια θεραπεία θα προτείνει για κάποιον ασθενή, ο υποψήφιος επενδυτής οφείλει να υπολογίσει το ρίσκο της επικείμενης επένδυσης του με βάση πιθανά κέρδη ή αποδόσεις, ο πολιτικός λαμβάνει αποφάσεις υπολογίζοντας κόστη και απώλειες, ο επιχειρηματίας λαμβάνει υπόψη του το λειτουργικό κόστος, κ.ο.κ..

Προκειμένου να ληφθούν όλες αυτές οι αποφάσεις, τα εμπλεκόμενα άτομα καλούνται να συνυπολογίσουν μια σειρά από δεδομένα τα οποία σχετίζονται με την κατάσταση που πλαισιώνει την απόφαση. Ως επί το πλείστον, τα δεδομένα αυτά είναι μετρήσιμα και στοιχειοθετούν μια πλήρη εικόνα της κατάστασης. Παρόλα αυτά, η απόφαση εξακολουθεί να αποτελεί μια διαδικασία δύσκολη και επίπονη. Ο λόγος έχει να κάνει με το ότι το «ρίσκο» αποτελεί την προβολή μιας κατάστασης στο μέλλον και το μέλλον εξ ορισμού εμπεριέχει το στοιχείο της *αβεβαιότητας* (Solberg & Njå, 2012: 1207-1208 · Gaddis, 2002: 56). Επομένως, είναι η ύπαρξη της αβεβαιότητας- παρά τις μετρήσεις και τους υπολογισμούς- το δεδομένο εκείνο που συνιστά τροχοπέδη στη λήψη αποφάσεων και που θα συνεχίσει να υπάρχει ακόμη κι αν μια απόφαση ληφθεί με κριτήρια βασιζόμενα σε ξεκάθαρα ποσοτικά δεδομένα (Haimes, 2009: 1648 · Ferrero Camoleto, 2002: 20-21).

Αντίστοιχα με τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει μια σειρά από αποφάσεις οι οποίες επηρεάζουν τη διδασκαλία του. Για τη λήψη των αποφάσεων αυτών απαιτείται η ανάλυση μιας σειράς από παράγοντες, καθένας από τους οποίους ασκεί καθοριστική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (John, 2006: 490-496). Απαιτείται, επομένως, η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο» να εντοπιστεί, να αναλυθεί και να καταστεί διαχειρίσιμη, μειώνοντας τις πιθανότητες αποτυχίας της διδασκαλίας. Η διαδικασία αυτή χρειάζεται να λάβει χώρα πριν από την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να μπορούν να προγραμματιστούν οι μελλοντικές πιθανές ενέργειες πρόληψης της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου». Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύεται το πεδίο του *διδακτικού σχεδιασμού* ως ο χώρος και ο χρόνος κατά τους οποίους δύναται ο εκπαιδευτικός να προβεί στις διαδικασίες διαχείρισης της «διακινδύνευσης», καθώς ο διδακτικός σχεδιασμός αφορά τον προγραμματισμό κάθε πτυχής της διδασκαλίας.

Μολονότι υπάρχουν πολλά μοντέλα κατάρτισης του διδακτικού σχεδιασμού τα οποία καλύπτουν τόσο τον προγραμματισμό μιας ωριαίας διδασκαλίας, όσο και τον ευρύτερο σχεδιασμό ενός ολόκληρου συστήματος εκπαίδευσης, δεν έχει εντοπιστεί μέχρι στιγμής κάποιο εργαλείο διαχείρισης της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου» στη διδασκαλία. Αυτό ενδεχομένως να συμβαίνει επειδή στις περισσότερες επιστήμες οι ερευνητές προσεγγίζουν το «ρίσκο» με ποσοτικούς όρους, βασιζόμενοι σε μετρήσεις και υπολογισμούς. Εντούτοις, στην καθημερινή διδασκαλία οι περισσότερες παράμετροι είναι ποιοτικές- πλην της σχολικής επίδοσης, η οποία, εξαιτίας της βαθμολόγησης, αποτελεί διαρκές μετρήσιμο μέγεθος. Η σχολική

επίδοση, όμως, είναι μόνο ένας εκ των πολλών παραγόντων οι οποίοι συνθέτουν το προφίλ ενός μαθητή. Παράγοντες όπως ο χώρος διδασκαλίας, οι επιλογές επί της μεθοδολογίας της διδασκαλίας, η κατάρτιση του εκπαιδευτικού αλλά και μια ακολουθία παραμέτρων του ατομικού προφίλ του μαθητή, δεν υπόκεινται σε ποσοτικές μετρήσεις (Φύκαρης, 2014: 331 · Χατζηδήμου, 2012: 9 · Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 177-189). Για τον λόγο αυτό, η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» αναφέρεται κατά κύριο λόγο σε *ποιοτική διερεύνηση* μιας σειράς από παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό κατά τον διδακτικό σχεδιασμό.

Έχοντας προβεί στη διαπίστωση των παραπάνω, η παρούσα διδακτορική διατριβή επιχειρεί να καλύψει το κενό στην επιστημονική έρευνα ως προς τον εντοπισμό και τη διαχείριση της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου» στη διδασκαλία. Πρωταρχικοί **στόχοι** της διατριβής είναι αφενός μεν η δημιουργία ενός νέου θεωρητικού πλαισίου ως προς το τι συνιστά «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία», αφετέρου η κατάθεση μιας πρότασης αντιμετώπισης της «διακινδύνευσης» μέσω ενός χρηστικού εργαλείου εντοπισμού και διαχείρισης «ρίσκου», το οποίο θα επικουρεί τον εκπαιδευτικό στον διδακτικό σχεδιασμό.

Με βάση τους δύο αυτούς στόχους, στο *πρώτο κεφάλαιο* οριοθετείται εννοιολογικά η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία». Η προσέγγιση του τελικού ορισμού γίνεται σταδιακά, ξεκινώντας από τη μελέτη των παραπάνω εννοιών από λεξικογραφική πλευρά. Κατόπιν εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο στοιχειοθετείται το «ρίσκο» σε άλλα επιστημονικά πεδία και τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως οι οικονομικές επιστήμες, η ιατρική, η βιολογία, η περιβαλλοντολογία, η ψυχολογία, η πολιτική και το εμπόριο. Παρατίθενται, επίσης, ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται το «ρίσκο» από ρεαλιστική σκοπιά (το «ρίσκο» υπάρχει ανεξάρτητα από το αν ο άνθρωπος μπορεί να το αντιληφθεί) αλλά και ως σχετικιστική θεώρηση. Ο συγκερασμός των παραπάνω στο πεδίο της Διδακτικής Μεθοδολογίας προσδιορίζει το «ρίσκο στη διδασκαλία» φιλοσοφικά, διαμορφώνοντας έναν τελικό ορισμό και προσδιορίζοντας με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά του.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* εξετάζεται η έννοια της «απόφασης», ως βασικό χαρακτηριστικό του «ρίσκου στη διδασκαλία». Παρατίθενται μια σειρά από ταξινομίες αποφάσεων, μέσα από τις οποίες προκύπτει η εννοιολογική οριοθέτηση της «απόφασης επί της διδασκαλίας». Στη συνέχεια, εξετάζονται λεπτομερειακά οι ταξινομίες των κυριότερων μοντέλων *λήψης αποφάσεων υπό διακινδύνευση*, προκειμένου να αναδυθεί το καταλληλότερο για τις «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» και τη διαχείριση της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία».

Στο *τρίτο κεφάλαιο* προσεγγίζεται ο διδακτικός σχεδιασμός, επειδή αποτελεί το πλαίσιο λήψης «αποφάσεων επί της διδασκαλίας» από τον εκπαιδευτικό. Επισημαίνεται η σπουδαιότητα του διδακτικού σχεδιασμού στη διαχείριση της «διακινδύνευσης στη διδασκαλία», ενώ παρατίθενται επιγραμματικά οι σημαντικότερες προϋποθέσεις του. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά εν συντομία σε μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού και αναδεικνύεται ένα από τα αναλυθέντα μοντέλα ως καταλληλότερο για την πρόωση «αποφάσεων επί της διδασκαλίας».

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* δίνεται έμφαση στις προϋποθέσεις του διδακτικού σχεδιασμού, ως *παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας*. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, το περιεχόμενο μάθησης και τον χώρο διδασκαλίας. Καθένας από αυτούς τους παράγοντες τεκμηριώνεται ως παράγοντας «ρίσκου στη διδασκαλία» και, επομένως, ως βασικό στοιχείο το οποίο χρειάζεται να ληφθεί υπόψη από τον εκπαιδευτικό κατά τον διδακτικό σχεδιασμό.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται το προτεινόμενο «*Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης της Διδασκαλίας*» ή «*Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.*», το οποίο προέκυψε από τον συνδυασμό του επιλεγέντος μοντέλου των Dick, Carey & Carey για τον διδακτικό σχεδιασμό με το εξακτινωμένο μοντέλο λήψης αποφάσεων. Το εργαλείο αυτό αποτελεί μια πρόταση που μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά για τον εκπαιδευτικό στη λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας» κατά τον διδακτικό σχεδιασμό και επιχειρεί να προβλέψει όλους τους πιθανούς παράγοντες «ρίσκου στη διδασκαλία», όπως παρατέθηκαν και αναλύθηκαν στο *τέταρτο κεφάλαιο*. Με το *πέμπτο κεφάλαιο* ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Το *έκτο* και το *έβδομο κεφάλαιο* αποτελούν το ερευνητικό τμήμα της διδακτορικής διατριβής, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας και η εφαρμογή του προτεινόμενου «*Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.*» μέσα στη σχολική αίθουσα από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι προέβησαν σε καταγραφή των απόψεών τους σχετικά με το τι συνιστά «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία». Επιπλέον, εφαρμόζοντάς το «*Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.*» στον διδακτικό σχεδιασμό, το αποτίμησαν ως προς τη συγκεκριμένη εφαρμογή του με συγκεκριμένα κριτήρια.

Τα τελικά συμπεράσματα της διδακτορικής διατριβής και η σύνδεση της θεωρητικής προσέγγισης του «ρίσκου στη διδασκαλία», καθώς και της κατάρτισης και της εφαρμογής του «*Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.*» εκτίθενται αναλυτικά στο *όγδοο κεφάλαιο*.

Η καινοτομία της παρούσας διατριβής έγκειται στο ότι επιχειρεί να δομήσει ένα προτεινόμενο λειτουργικό μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού, επιστημολογικά τεκμηριωμένο και με δυνατότητα εφαρμογής στην καθημερινή διδακτική πράξη. Επιπλέον, επιχειρείται η ανάδειξη μιας νέας οπτικής του διδακτικού σχεδιασμού. Η οπτική αυτή δεν θεωρεί τον διδακτικό σχεδιασμό ως το αποτέλεσμα της συμπερίληψης και του συνυπολογισμού μιας σειράς παραγόντων, αλλά έχει ως κύρια συνέπεια την αποφυγή πιθανών ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων στη διδακτική διαδικασία. Ωστόσο, η νέα αυτή πρόταση δεν μπορεί να εξασφαλίσει απόλυτα την επιτυχία της διδασκαλίας. Είναι σε θέση, όμως, να περιορίσει σε σημαντικό βαθμό τους κινδύνους αποτυχίας της διδασκαλίας και να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό έμπρακτα στην καθημερινή προετοιμασία.

Επιπροσθέτως, μέσα από την ανάλυση των εννοιών του «ρίσκου» και της «απόφασης», επιχειρείται να εισαχθεί ως νέος επιστημονικός όρος η «διακινδύνευση» ή «*ρίσκο στη διδασκαλία*» (*“risk in teaching”*). Ο όρος αυτός δεν απαντάται στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία και η παρούσα διατριβή επιχειρεί την εννοιολογική του οριοθέτηση καθώς και την επιστημολογική του τεκμηρίωση.

Τέλος, η παρούσα διατριβή επιχειρεί να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική και διδακτική πρακτική μέσα από τη χρήση του προτεινόμενου «*Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία*» ή «*Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.*», το οποίο καταρτίστηκε από τον εκπονητή της παρούσας διατριβής. Το εργαλείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας (πλην του Νηπιαγωγείου) σε κάθε ωριαία διδασκαλία. Εμπεριέχει στοιχεία, τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να συλλέξει τόσο για μακροπρόθεσμη αξιοποίηση, δηλαδή στην αρχή του διδακτικού έτους ή του τριμήνου, αλλά και για βραχυπρόθεσμη ανάδειξη, όπως η ωριαία διδασκαλία. Κατά την εκπόνηση του διδακτικού σχεδιασμού με το προτεινόμενο «*Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.*», ο εκπαιδευτικός εξετάζει μια σειρά από πιθανές περιπτώσεις «*διακινδύνευσης στη διδασκαλία*» και ξεχωρίζει κάποιες από αυτές. Κατόπιν, ακολουθεί μια προτεινόμενη διαδικασία λήψης «*απόφασης επί της διδασκαλίας*» προκειμένου να καλύψει τους πιθανούς κινδύνους, όπως τους έχει επισημάνει. Η χρήση του «*Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.*» δεν απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αφιερώσει πολύ χρόνο, φαίνεται να εξασφαλίζει, όμως, σε μεγάλο βαθμό την πρόβλεψη των περιπτώσεων «*ρίσκου στη διδασκαλία*» και μπορεί να συντελέσει στην αποφυγή των παραγόντων διακινδύνευσης της διδασκαλίας οδηγώντας την σε επιτυχία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ «ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ» Ή ΤΟΥ «ΡΙΣΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»

Στην προσπάθεια οριοθέτησης του εννοιολογικού περιεχομένου του «ρίσκου», ως αφετηρία χρησιμοποιείται η ετυμολογική ανάλυση της «διακινδύνευσης» και του «ρίσκου» με σκοπό να εντοπιστούν τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της έννοιας αλλά και οι ορισμοί του «ρίσκου», όπως διατυπώνονται στις επιστήμες και σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Επισημαίνεται ότι η πολυσημία των ορισμών δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με τη φιλοσοφική θεώρηση του «ρίσκου». Για την αντιμετώπιση της πολυσημίας αυτής στην παρούσα διδακτορική διατριβή επιχειρείται η διατύπωση ενός λειτουργικού ορισμού για τη «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία», καθώς και η παράθεση των επιμέρους χαρακτηριστικών του ορισμού αυτού.

1.1. Λεξικογραφικοί ορισμοί και ετυμολογία της «διακινδύνευσης» και του «ρίσκου»

Η ελληνική λέξη «διακινδύνευση» ορίζεται ως «έκθεση σε πιθανό κίνδυνο, ριψοκινδύνευση» (Μείζον Ελληνικό Λεξικό: 322 · Μπαμπινιώτης, 2005: 482)². Αναλύεται στις λέξεις «δια» (=διαμέσου, εξ ολοκλήρου) και «κίνδυνος»: η τελευταία πιθανώς προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «κίω» (= κινούμαι, φεύγω) και το ελληνιστικό «κίνδαξ» (=ευκίνητος) (Μπαμπινιώτης, 2010: 675). Με βάση την παραπάνω ετυμολογία, η «διακινδύνευση» μπορεί να σημαίνει είτε την *ευκινησία* (= κίνηση/αποφυγή διαμέσου), είτε- με μια ευρύτερη ερμηνεία- την *αβεβαιότητα* (= εξ ολοκλήρου κίνηση, ρευστότητα, υπό την έννοια της μη σταθερότητας). Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία η έννοια της «διακινδύνευσης» ταυτίζεται ξεκάθαρα με το ουσιαστικό “risk” (με την ίδια μορφή απαντάται και ως ρήμα), του οποίου η ετυμολογία και το εννοιολογικό περιεχόμενο ποικίλουν, ενώ απαντάται και στην ελληνική γλώσσα με την εξελληνισμένη μορφή «ρίσκο», η οποία στο εξής θα αναφέρεται στην παρούσα διατριβή μαζί με τη λέξη «διακινδύνευση».

Στο Μείζον Ελληνικό Λεξικό (2007: 1008) εντοπίζεται η σύνδεση του «ρίσκου» με «δυσμενές ενδεχόμενο» και «παρακινδυνευμένη ενέργεια ή δραστηριότητα». Ο Μπαμπινιώτης (2005: 1548) ορίζει το «ρίσκο» ως «κίνδυνο», «διακινδύνευση» και «παρακινδυνευμένη ενέργεια». Στο «Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας, Αρχαίας-Μεσαιωνικής-Νέας» των εκδόσεων «Πάπυρος» (2008: 281), ο ορισμός του «ρίσκου» βρίσκει ανάλογα συνώνυμα στις λέξεις «κίνδυνος», «επικίνδυνη ενέργεια», «διακινδύνευση», ενώ το ρήμα «ρισκάρω» σημαίνει «διακινδυνεύω, διακυβεύω κάτι». Το Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών (2014: 453), πέραν της «διακινδύνευσης», ορίζει το «ρίσκο» ως «έκθεση σε κίνδυνο με την ελπίδα αποκόμισης

² Βλ. επίσης το online Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%B4%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%8D%CF%89&dq= (Προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 11 Νοεμβρίου 2020)

πλεονεκτημάτων/κερδών» καθώς και με «κάθε επικίνδυνη παρακινδυνευμένη ενέργεια». Το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη κάνει λόγο για «ενδεχόμενο απώλειας ή αποτυχίας από ενέργεια με αβέβαιη έκβαση».

Ανάλογοι ορισμοί εντοπίζονται στην ξένη λεξικογραφία. Στην αγγλική γλώσσα, ο όρος “risk” ορίζεται ως «κίνδυνος» (“hazard”) και «πιθανότητα («chance») αρνητικών συνεπειών» (Parkinson & Noble, 2008: 476 · Reader’s Digest, 1964: 761). Στα παραπάνω προστίθενται και τα συνώνυμα του κινδύνου “jeopardy” και “peril”, ορίζοντας ως αντίθετο του «ρίσκου» την «ασφάλεια» (“safety”) (Thompson, 2009: 786 · Collins Gem Dictionary of Synonyms and Antonyms, 1964: 305). Το Collins Dictionary στη σύγχρονη διαδικτυακή του έκδοση καταγράφει την αύξηση της χρήσης της λέξης “risk” στην καθημερινή ζωή μετά τη δεκαετία του 1950³. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην ενσωμάτωση της έννοιας του «ρίσκου» στη βασική θεωρία πολλών επιστημών με την παράλληλη ανάπτυξη κλάδων τους. Οι ορισμοί αυτοί συμπληρώνονται και με άλλα συνώνυμα όπως: «πιθανότητα βλάβης (“chance of harm”)), «κίνδυνος (“danger”) και «επικίνδυνη ή ανόητη πράξη» (“dangerous or stupid thing to do”) (“The Oxford Dictionary of American English, 2005: 579 · Funk & Wagnalls “Standard Dictionary of the English Language», 1970). Στη διαδικτυακή έκδοσή του, το έγκριτο αμερικανικό λεξικό “Merriam-Webster” ορίζει το «ρίσκο» ως «πιθανότητα απώλειας (“loss”) ή τραυματισμού (“injury”)), ως «κάποιος ή κάτι που δημιουργεί ή συνιστά κίνδυνο (“creates or suggests a hazard”) αλλά και ως «μια κατάσταση μη προστασίας από τραυματισμό, απώλεια ή κακό (“evil”)». Το ίδιο λεξικό συγκαταλέγει στα συνώνυμά του «ρίσκου» τις λέξεις «απειλή (“threat”), «φοβέρα» (“menace”), «παγίδα» (“pitfall”), «σκοτούρα» ή «ταλαιπωρία» (“trouble”) και «δυσφορία» (“distress”), ενώ, στα αντίθετα, λέξεις, όπως: «φρούρηση» (“guard”), «προστασία» (“protection”), «άσυλο» (“asylum”), «καταφύγιο» (“shelter”), «ασφάλεια» (“safeness”, «safety”, “security”) και «εξασφάλιση» (“secureness”).

Το «ρίσκο» (“risque”) στη γαλλική γλώσσα ορίζεται από το έγκυρο εγκυκλοπαιδικό λεξικό Larousse (2019: 852) ως «περισσότερο ή λιγότερο πιθανή ταλαιπωρία (“inconvenient”) στην οποία είναι εκτεθειμένος κάποιος», ως «ζημία» (“préjudice”) ή «απώλεια» (“sinistre”) αλλά και ως «δυνατότητα (“possibilité”), πιθανότητα (“probabilité”) μιας πράξης ή ενός γεγονότος που μπορεί να θεωρηθεί κακό (“mal”) ή ζημιά (“dommage”)». Το ίδιο λεξικό επισημαίνει επίσης ότι το «ρίσκο» είναι «δέσμευση σε μια ενέργεια που θα μπορούσε να αποφέρει πλεονέκτημα αλλά περιλαμβάνει κίνδυνο». Στην ιταλική γλώσσα το «ρίσκο» (“rischio”) ορίζεται ως «η πιθανότητα να υποστεί κανείς ένα αρνητικό γεγονός (“fatto negativo”), ενώ η διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια Treccani το ορίζει ως τη «δυνατότητα να υποστεί κανείς βλάβη που συνδέεται με περιστάσεις περισσότερο ή λιγότερο προβλέψιμες» (Liuzzo, Bentley, Giacometti, Bonfante, & Serraino, 2014: 36-37). Τέλος, στη γερμανική γλώσσα, το ρήμα “riskieren” δηλώνει αφενός μεν τη «ενέργεια υπό διακινδύνευση» (“Gefahr laufen”). Αφετέρου, το «ενεργείν με τόλμη» (“wagen”), προερχόμενο τον 18^ο

³ Γενικά, για τη σημασία του όρου “risk” στα βρετανικά και τα αμερικανικά αγγλικά αλλά και για μια επισκόπηση φράσεων ειδικής ορολογίας καθώς και καθομιλουμένης, βλ. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/risk> (ανάκτηση και προσπέλαση: 26 Νοεμβρίου 2020). Για τη χρήση του όρου διαχρονικά, βλ. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-italian/risk> (ανάκτηση και προσπέλαση: 26 Νοεμβρίου 2020)

αιώνα από τα γαλλικά (Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, διαδικτυακή έκδοση 2020)⁴.

Ως προς την ετυμολογία του «ρίσκου», ο Μπαμπινιώτης (2010: 1220-1221) ανάγει την προέλευση της λέξης στη μεσαιωνική και σύγχρονη ιταλική γλώσσα, εκ των “risco/rischio” και των ρημάτων “riscare/risicare”, που σημαίνουν «ριψοκινδυνεύω να ρίξω το πλοίο σε σκόπελο». Η σύνδεση του «ρίσκου» με τη θάλασσα βρίσκει, με τον τρόπο αυτό, μια ενδιάμεση στάση στην έννοια του κινδύνου και ως τέτοιος στη ναυτοσύνη (αλλά και μεταφορικά) θεωρείται ο *σκόπελος*, ο οποίος στην μεσαιωνική ιταλική ονομάζεται “risco”. Απαντάται στα ιταλικά γράμματα για πρώτη φορά σε πράξη, που συνέταξε ο συμβολαιογράφος Giovanni Scriba στη Γένοβα του 1156⁵ (Kittler, 2020: 48). Η εξέλιξη των λέξεων αυτών φαίνεται να ανάγεται είτε στην ελληνική γλώσσα και το μεσαιωνικό «ριζικόν» (= «μοίρα», «πεπρωμένο»), είτε στη λατινική (“riscium”) ή την αραβική (“rizq” = φόρος στους κατοίκους της μεσαιωνικής Αιγύπτου για τη συντήρηση των στρατευμάτων). Ωστόσο, το αραβικό έτυμο της λέξης σήμαινε αρχικά «ό,τι προέρχεται από τον Θεό ώστε να πορευτεί κάποιος» και είναι σε συνάφεια με την έννοια του «πεπρωμένου» αλλά και της καθημερινής επιβίωσης (Mairal, 2020: 27-28). Επίσης, ο καρδινάλιος Richelieu στην πολιτική του διαθήκη έβλεπε το ρίσκο ως κάτι που δεν πρέπει να αγνοηθεί, επειδή αυτή η εξέλιξη εκθέτει τα υποκείμενα σε πιο σημαντικούς και αναπόφευκτους κινδύνους (“*inévitables & de plus grande conféquence*”)⁶.

Προστίθεται, επίσης, η επισήμανση των Lidell & Scott (1889: 1572) ότι το λήμμα «ρίσκος» σημαίνει είτε “χρηματοκιβώτιο” (“coffer”) και «μπαούλο” (“chest”), είτε «σαρκοφάγος», συνδέοντας την έννοια με τον κίνδυνο απώλειας πολύτιμων αγαθών ή της ίδιας της ζωής. Η λέξη «ρίσκος» αποτελεί δάνειο από τη γαλατική γλώσσα (Beeks, 2010: 1288-1289). Με τον ορισμό αυτό συμφωνεί ο Κουμανούδης (2011: 809) ως προς την λατινική-ελληνική μετάφραση του όρου, όσο και το διαδικτυακό λεξικό J.M. Latin-English Dictionary ως προς την λατινική-αγγλική

⁴ Πρβλ. την άποψη του Luhmann (1991) σχετικά με το διαφορετικό περιεχόμενο των εννοιών “*Risiko*” (ρίσκο) και “*Gefahr*” (κίνδυνος), σύμφωνα με την οποία η έννοια του «ρίσκου» εμπεριέχει την πρόληψη και τη διαχείριση των συνεπειών ενώ αυτή του «κινδύνου» περιγράφει τις συνέπειες (Luhmann, 1991: 40).

⁵ Η φράση αυτή αποτελεί την πρώτη αναφορά της λέξης «ρίσκο» στον ευρωπαϊκό χώρο και διασώζεται στους τόμους του συλλογικού ιταλικού έργου “*Historiae Patriae Monumenta*” (Tomo IV, 1839). Επί λέξει: “24/04/1856. *Ego iordanus filius uiualdi de pradi accepi a te arnaldo uacca libras tres centas decem et solidos octo quas debeo portare ad laborandum apud ualenciam ad tuum risicum et deinde si major pars hominum de nauī in qua uado concordati fuerunt ire alexandra ibo et portabo eos illuc si uolero*” (= I, Giordano, son of Vivaldus de’ Pradi, testify to have accepted from you, Arnaldo Vacca, three hundred ten pounds and eight soldi which I am responsible for taking to Valencia and invest at your risk, and, if the majority of the men on board should agree, I will go to Alexandria from there and take them with me if I wish). Μετάφραση στα αγγλικά από τον Kittler (2020: 48).

Στην πηγή αυτή αξίζει να παραβληθεί και ένα ναυτικό συμβόλαιο στη Γένοβα του 1248, το οποίο αποτελεί την πρώτη σύνδεση του «ρίσκου» με τη θάλασσα. Επίλέξει: “...*debet dicta nauis in mari varari ad meum risicum et fortunam de omni casu*”. Στη φράση αυτή συνδέεται το «ρίσκο» τόσο με το άτομο (“*meum riscium*”) όσο και με την τύχη (“*fortuna*”) (Villain-Gandossi, 1991: 71-85).

⁶ Πρβλ. Armand Jean du Plessis, duc de Richelieu (1764). *Maximes d’état, ou Testament politique d’Armand du Plessis, cardinal duc de Richelieu*. Paris: Impr. de Le Breton, σελ. 301 (Συλλογή Πανεπιστημίου Toronto, διαθέσιμη διαδικτυακά:

<https://archive.org/details/maximesdtatout01richuoft/page/n8/mode/2up> - προσπέλαση και ανάκτηση: 20 Νοεμβρίου 2020)

μετάφραση. Ο Du Cange, τέλος, στο έργο του *“Glossarium mediae et infimae latinitatis”* (1886: 194-195) σημειώνει οκτώ διαφορετικούς τύπους της λέξης «ρίσκο» στη λατινική γλώσσα: *riscus, risticus, riscum, risigus, rischium, rischum, risticum* και *risigum*.

Στην ελληνική γλώσσα η ετυμολογία της λέξης ανάγεται στα ομηρικά έπη και συνδέεται με την αρχαία ελληνική λέξη «ρίζα», η οποία χρησιμοποιήθηκε στα λατινικά για να δηλώσει απότομο βράχο ή γκρεμό. Στην Οδύσσεια, ο Οδυσσεύς στην προσπάθειά του να σωθεί από τους απότομους γκρεμούς της Σκύλλας και τη ρουφήχτρα της Χάρυβδης αρπάζει τις ρίζες μιας αγριοσυκιάς, κρεμάμενος στο κενό και διακινδυνεύοντας της ζωή του⁷. Η αναγωγή αυτή στο επεισόδιο του Οδυσσεύα με τη Σκύλλα και τη Χάρυβδη ενοποιεί τόσο τη σύνδεση της έννοιας του «ρίσκου» με τη ναυτοσύνη, όσο και με την επιβίωση, για την οποία σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η «τύχη», η «μοίρα» και το «πεπρωμένο».

Στη μεσαιωνική ελληνική γραμματεία διασώζεται η λέξη «ριζικόν» (=πεπρωμένο). Αυτή η περιπλοκή «ρίσκου», τύχης και κινδύνου βρίσκει τη σύνδεσή της και στην αγγλική γλώσσα, όπου η λέξη “hazard” (= κίνδυνος) προέρχεται από την αραβική λέξη “al zahr” που σημαίνει «ζάρι»⁸⁹ (Bernstein, 1998: 13). Οι Έλληνες, τέλος, είχαν τον δικό τους τρόπο να εμπλέξουν το «ρίσκο» των πιθανοτήτων για να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο κυβέρνησαν τον κόσμο οι αρχαίοι θεοί (με κλήρο ο Δίας κυβέρνησε τον πάνω κόσμο, ο Ποσειδώνας τη θάλασσα και ο Άδης τον κάτω κόσμο) και οι άνθρωποι (στον «Επιτάφιο» ο Περικλής μιλάει για την αρετή των Αθηναίων να υπολογίζουν τις συνέπειες όσων επιχειρούν)¹⁰.

⁷ Οδύσσειας Μ 430-44: “ή μὲν ἀνερροίβδησε θαλάσσης ἀλμυρὸν ὕδωρ: /αὐτὰρ ἐγὼ ποτὶ μακρὸν ἐρινεὸν ὑψὸς’ ἀερθεῖς,/ τῷ προσφύς ἐχόμεν ὡς νυκτερίς”: «κι ως το αρμυρό νερό της θάλασσας αναρουφούσε τούτη, την αψηλή προφταίνω αγριοσυκιὰ ν’ ανασκωθῶ ν’ αρπάζω, κι ως νυκτερίδα εκείθε πιάστηκα». (Αρχαίο κείμενο:

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0135%3Abook%3D12%3Acard%3D426>. Μετάφραση: Ν. Καζαντζάκη, Ι.Θ. Κακριδή, 1938 (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 11 Νοεμβρίου 2020)

⁸ Πρβλ. τη φράση του Μενάνδρου «...ἀνερρίφθω κύβος...», δηλαδή: «Ο κύβος ερρίφθη» (Δειπνοσοφισταί, 13: 8), η οποία έγινε διάσημη ως “*alea jacta est*” από τον Γάιο Ιούλιο Καίσαρα κατά τη διάβαση του ποταμού Ρουβίκωνα με τη Λεγεώνα XXIII στις 10/01/49 π.Χ. (Σουητώνιος, *Vita Divi Iuli*:32). Η φράση αυτή συνδέεται και με τη λήψη αποφάσεων καθώς με αυτήν ο Καίσαρας διακήρυξε την τελειωτική του απόφαση του να βαδίσει προς τη Ρώμη με τον στρατό του. Ο ποταμός Ρουβίκωνας αποτελούσε φυσικό όριο για την ιταλική χερσόνησο και το Ρωμαϊκό Κράτος και, σύμφωνα με τον νόμο, όποιος στρατηγός τον διάβαινε θα έπρεπε να το κάνει έχοντας διαλύσει τις λεγεώνες του για να μην αποτελεί απειλή για το δημοκρατικό πολίτευμα. Ο Καίσαρας «διέβη τον Ρουβίκωνα» με όλη του τη στρατιωτική δύναμη, έχοντας επίγνωση του ρίσκου που αναλάμβανε με αυτή του την απόφαση, για να επικρατήσει, τελικά, στον Εμφύλιο Πόλεμο έναντι του Πομπήιου του Μέγα.

⁹ Πρβλ. τη διάλεξη του θεωρητικού φυσικού Stephen Hawking (1999) για την ιστορία της Επιστήμης με τίτλο “Does God play Dice?”, online στο: <http://www.hawking.org.uk/does-god-play-dice.html#> (προσπέλαση και ανάκτηση: 26 Νοεμβρίου 2020).

¹⁰ Περικλέους Επιτάφιος, κεφ. 40: «Μόνον γὰρ τὸν τε μηδὲν τῶν δε μετέχοντα οὐκ ἀπράγμονα, ἀλλ’ ἀχρεῖον νομίζομεν, καὶ οἱ αὐτοὶ ἦτοι κρίνομέν γε ἢ ἐνθυμούμεθα ὀρθῶς τὰ πράγματα, οὐτούς λόγους τοῖς ἔργοις βλάθην ἠγούμενοι, ἀλλὰ μὴ προδιδαχθῆναι μᾶλλον λόγῳ πρότερον ἢ ἐπὶ ἃ δεῖ ἔργῳ ἐλθεῖν. διαφερόντως γὰρ δὴ καὶ τὸ δε ἔχομεν ὥστε τολμᾶν τε οἱ αὐτοὶ μάλιστα καὶ περὶ ὧν ἐπιχειρήσομεν ἐκλογίζεσθαι· ὁ τοῖς ἄλλοις ἀμαθία μὲν θράσος, λογισμὸς δὲ ὄκνον φέρει. κράτιστοι δ’ ἂν τὴν ψυχὴν δικαίως κριθεῖεν οἱ τὰ τε δεινὰ καὶ ἡ δὲ ἀσαφέστατα γινώσκοντες καὶ διὰ ταῦτα μὴ ἀποτρεπόμενοι ἐκ τῶν κινδύνων»: «Γιατί μονάχοι εμεῖς αὐτὸν που δεν παίρνει μέρος καθόλου σ’ αυτά [τα πολιτικά] τον θεωρούμε ὄχι φιλήσυχο, ἀλλὰ ἀχρηστο, κι εμεῖς οἱ ἴδιοι ἢ κάνουμε ὀρθές σκέψεις και προτάσεις

Συμπερασματικά των ανωτέρω λεξικογραφικών ορισμών αλλά και των προτάσεων ετυμολογίας διαπιστώνεται ότι το «ρίσκο» ως έννοια συνδέεται με τον *κίνδυνο*, την *αβεβαιότητα* ως προς την έκβαση κάποιας πράξης και την *πιθανότητα* απώλειας ή αρνητικών συνεπειών μιας πράξης. Σε κάθε περίπτωση το «ρίσκο» αφορά μια πράξη, με σκοπό κάποιο όφελος, αλλά με ενυπάρχουσα πάντοτε την πιθανότητα μερικής ή ολοκληρωτικής αποτυχίας αυτού του οφέλους. Η σύνδεση του «ρίσκου» με την τύχη, το πεπρωμένο και το «ριζικό» προσθέτει στον ορισμό τη μικρή δυνατότητα του ανθρώπου να επηρεάσει την έκβαση της πράξης καθώς και την εγγενή ύπαρξη της διακινδύνευσης στη φύση και τη ζωή (Γεωργιάδου, 1999: 77). Επιπλέον, εφόσον κάθε πράξη ορίζεται ως η υλοποίηση μιας απόφασης (Μπαμπινιώτης, 2005: 1463) συνεπάγεται ότι κάθε πράξη ενέχει «ρίσκο».

Μολονότι οι λεξικογραφικοί ορισμοί παρέχουν τη βάση ορισμού της έννοιας του «ρίσκου», εντούτοις δεν αρκούν για να προσδιορίσουν με ακρίβεια τα δομικά του χαρακτηριστικά. Το «ρίσκο», άλλωστε, πέρα από έννοια που αποτυπώνει μια κοινωνική πραγματικότητα σηματοδοτεί μια διαφορετική θέαση του κόσμου (Zinn & McDonald, 2018: 156).

1.2. Το «ρίσκο» στον χώρο των επιστημών και της ανθρώπινης δραστηριότητας

Οι ορισμοί του «ρίσκου» στον χώρο των επιστημών και της ανθρώπινης δραστηριότητας εκφράζουν αναμονή πιθανής φυσικής βλάβης σε ανθρώπους, πολιτισμικά τεχνουργήματα ή οικοσυστήματα, υπολογίζουν με μέσους όρους τα γεγονότα αυτά στον χώρο και στον χρόνο και χρησιμοποιούν σχετικές συχνότητες (παρατήρησης ή μοντελοποίησης) ως μέσο προσδιορισμού των πιθανοτήτων¹¹.

Στον χώρο της *εμπορικής δραστηριότητας* αναφέρεται το «επιχειρηματικό ρίσκο» ως το σύνολο των κινδύνων που αφορούν τη λειτουργία εν γένει της εμπορικής δραστηριοποίησης (Sadgrove, 2015: 3-4 · Dowd, 1998: 3). Συνδυαστικά με

*πάνω στις υποθέσεις της πολιτείας ή, τουλάχιστον, παίρνουμε σωστές αποφάσεις γι' αυτές, γιατί δε νομίζουμε πως τα λόγια βλάπτουν τα έργα, αλλά ότι πιο πολύ βλάπτει να μη διαφωτιστούμε πιο μπροστά με το λόγο για τα όσα πρέπει να κάνουμε. Γιατί και σε τούτο, αλήθεια, ξεχωρίζουμε, ώστε οι ίδιοι και πολύ τολμηροί να είμαστε και πολύ να συλλογιζόμαστε όσα θα επιχειρήσουμε. Ως προς αυτό, στους άλλους η άγνοια φέρνει τόλμη απερίσκεπτη κι η γνώση δισταγμό. Και πιο δυνατή ψυχή δίκαια θα λογαριαστεί πως έχουν εκείνοι που ξέρουν πεντακάθαρα και τα φοβερά [του πολέμου] και τα ευχάριστα [της ειρήνης] κι όμως γι' αυτό δεν προσπαθούν ν' αποφύγουν τους κινδύνους». (Αρχαίο κείμενο στο "Perseus Digital Library" <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/> από το: Thucydides. *Historiae in two volumes*. Oxford: Oxford University Press, 1942. Μετάφραση: Av. Γεωργοπαπαδάκος, στο *Θουκυδίδης, Ιστορία, Βιβλίο Δεύτερο*, εκδόσεις Κάκτος, 1994, σελ. 85. - Προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 11 Νοεμβρίου 2020).*

Στο παραπάνω πρβλ. και απόσπασμα από τον «Περί της Ειρήνης» (κεφάλαιο 2) λόγο του Δημοσθένη: «*Δυσκόλου δ' ὄντος φύσει καὶ χαλεποῦ τοῦ βουλευέσθαι, ἔτι πολλῶ χαλεπώτερον ὑμεῖς αὐτὸ πεποιήκατ', ὧ ἄνδρες Ἀθηναῖοι· οἱ μὲν γὰρ ἄλλοι πάντες ἄνθρωποι πρὸ τῶν πραγμάτων εἰώθασι χρῆσθαι τῷ βουλευέσθαι, ὑμεῖς δὲ μετὰ τὰ πράγματα*»: «*Μολονότι όμως είναι προβληματική και δύσκολη δουλειά από τη φύση της η λήψη μιας απόφασης, εσείς, Αθηναίοι, την έχετε κάνει ακόμη δυσκολότερη. Γιατί όλοι οι άλλοι άνθρωποι συνηθίζουν να παίρνουν αποφάσεις πριν από τα γεγονότα, ενώ εσείς μετά από αυτά*». (Αρχαίο κείμενο και μετάφραση: Δημοσθένους «*Περί της Ειρήνης*», Μετάφραση: Αθ. Γιαγκόπουλος – Μ. Αραποπούλου, εκδόσεις Ζήτηρος, Αθήνα, 2003).

¹¹ Βλ. ενδεικτικά: Adam, Beck & Loon (2000) σχετικά με τις διακινδυνεύσεις στην τεχνολογία των πυρηνικών, της βιολογίας, της ιατρικής, της βιοτεχνολογίας, της κυβερνητικής και για προσεγγίσεις του «ρίσκου» στην κοινωνία και τον σύγχρονο πολιτισμό.

το «επιχειρηματικό ρίσκο» υπάρχει και το «ρίσκο αγοράς» (“market risk”), το οποίο ορίζεται ως ο κίνδυνος απωλειών κερδών, που προέρχεται από δυσμενείς κινήσεις σχετικά με τις τιμές αγοράς ή τα ποσοστά των μετοχών (Szylar, 2014: 158-172 · Dowd, 1998: 3-5) και συνδέεται, ταυτόχρονα, με τον κίνδυνο μεταβολής της αγοραίας αξίας του χαρτοφυλακίου θέσεων μιας επιχείρησης (Duffie & Singleton, 2003: 3), τον κίνδυνο ζημιών στον ισολογισμό που προκύπτει από τις μεταβολές των τιμών της αγοράς (Kalivas et al., 2006: 1-10), τον κίνδυνο αβεβαιότητας των κερδών ενός χρηματοπιστωτικού φορέα στο χαρτοφυλάκιο συναλλαγών, τους οποίους προκαλούν οι μεταβολές και ιδιαίτερα οι ακραίες αλλαγές στις συνθήκες της αγοράς (Saunders & Cornett, 2011: 283). Στα ανωτέρω εντάσσεται και το «ρίσκο ρευστότητας» (“liquidity risk”), το οποίο αφορά τους κινδύνους οι οποίοι προκύπτουν από το κόστος ή την αναστάτωση μη εύρεσης αγοραστή (Drehman & Nikolaou, 2013: 2174-2175) ή χρηματοδότη (Duffie & Singleton, 2003), καθώς επίσης και το «νομικό ρίσκο» (“legal risk”), που απορρέει από την αδυναμία εκτέλεσης μιας σύμβασης (Moorhead & Vaughan, 2015: 4-8 · Watsham, 1998: 544-545).

Στον χώρο των *οικονομικών επιστημών* κυριαρχεί ο όρος «πιστωτικό ρίσκο» (“credit risk”), το οποίο ορίζεται ως ο κίνδυνος απώλειας που προκύπτει από την αποτυχία ενός συμβαλλόμενου να πραγματοποιήσει μια υποσχεθείσα πληρωμή (Koulafetis, 2017: 2-3), η μη λήψη υποσχεθεισών αποπληρωμών για εκκρεμείς επενδύσεις, λόγω αδυναμίας έγκαιρων πληρωμών ή αποπληρωμών (McNeil, Frey & Embrechts, 2005: 1-3). Το «πιστωτικό ρίσκο» αφορά, επίσης, τον κίνδυνο μεταβολών μιας αξίας σε σχέση με απρόβλεπτες μεταβολές της πιστωτικής ποιότητας (Duffie & Singleton, 2003: 3) και, γενικότερα, την έκθεση σε αθέτηση πληρωμής, πιθανότητα αθέτησης πληρωμής και ζημία σε περίπτωση αθέτησης (Altman, Resti & Sironi, 2005: 1). Το «λειτουργικό ρίσκο» (“operational risk”) αφορά τους κινδύνους που προκύπτουν από τη δυσλειτουργία εσωτερικών συστημάτων ή των ανθρώπων που εμπλέκονται σε αυτά (Chapelle, 2019: xix-xx · Tattam, 2016: 3-4) και είναι οι απώλειες που προκύπτουν από ανεπαρκείς ή αποτυχημένες εσωτερικές διαδικασίες, άτομα και συστήματα ή από εξωτερικές εκδηλώσεις (McNeil, Frey & Embrechts, 2005: 1-3 · Watsham, 1998: 544-545). Γενικότερα, ως «χρηματοοικονομικό ρίσκο» (“financial risk”) νοείται κάθε γεγονός ή πράξη που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη δυνατότητα ενός οργανισμού να πετύχει τους στόχους του και να εκτελέσει τις στρατηγικές του (Silva, Kimura & Sobreiro, 2017: 94-95 · McNeil, Frey & Embrechts, 2005: 2-3). Αποτελεί μια ποσοτικοποιημένη αβεβαιότητα σχετικά με την ανεπιθύμητη μεταβολή της αξίας μιας χρηματοοικονομικής δέσμευσης (Watsham, 1998: 544)¹². Το είδος αυτό του «ρίσκου» είναι σημαντικό, καθώς ο υπολογισμός του βοηθά στη λήψη σημαντικών αποφάσεων (Kirchler et.al, 2017: 38-40).

Η ανωτέρω οικονομική θεώρηση του «ρίσκου» μετατρέπει τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα σε μετρήσιμα (π.χ. χρήματα). Το βασικό κριτήριο είναι η υποκειμενική ικανοποίηση με τις πιθανές συνέπειες παρά μια προκαθορισμένη λίστα με ανεπιθύμητα γεγονότα (π.χ., κάποιος μπορεί να είναι ικανοποιημένος πληρώνοντας

¹² Ήδη από το 1964 ο Frank Knight διαχωρίζει το «ρίσκο» ως «κίνδυνο» από την έννοια της «αβεβαιότητας» ισχυριζόμενος ότι το «ρίσκο» «μπορεί να ποσοτικοποιηθεί (π.χ. οι πιθανότητες να πετύχει μια επένδυση), ενώ η αβεβαιότητα όχι (π.χ. οι πιθανότητες κατάρρευσης του χρηματοπιστωτικού συστήματος στον επόμενο χρόνο). Βλ. Knight, F. (1964). Risk, uncertainty and profit. New York: Augustus Kelley. (σελ. 59).

ένα μεγάλο ποσό για να αποφύγει κάποιες συνέπειες). Αυτό σημαίνει ότι (Aven & Renn, 2010: 55-57):

1. Κάθε είδους υποκειμενική ικανοποίηση για το αποτέλεσμα είναι μετρήσιμη για κάθε συνέπεια, συμπεριλαμβανομένων των ψυχολογικών ή των κοινωνικών ανεπιθύμητων συνεπειών.
2. Ο κοινός παρονομαστής της «προσωπικής ικανοποίησης» επιτρέπει μια ευθεία σύγκριση «ρίσκου» και ωφελειών μέσα από διαφορετικές επιλογές.

Εάν, επομένως, το «ρίσκο» μπορεί να μετατραπεί σε *ωφελιμότητα* (utility) τότε μπορεί να ενσωματωθεί σε μια διαδικασία, στην οποία κόστη και ωφέλειες εκτιμώνται και συγκρίνονται. Επιπρόσθετα, εφόσον τα κόστη εκλαμβάνονται περισσότερο ως πιθανά, παρά ως αληθινά, μπορούν να αξιολογηθούν με βάση *πιθανότητες*. Ο πλουραλισμός των ορισμών ως προς την οικονομική θεώρηση του «ρίσκου» εννοιολογικοποίησε το «ρίσκο» ως παράγοντα κόστους που μπορεί να εξαρτάται από την αντίληψη του ατόμου περί επιτυχίας ή αποτυχίας. Παράλληλα, ανέδειξε τα όρια στον υπολογισμό διαφόρων τύπων «ρίσκου» και στην προσφορά αποζημίωσης (π.χ. δεν μπορεί να υπολογιστεί ο θάνατος, αλλά μπορεί να υπολογιστεί μια αποζημίωση ως ασφάλεια ζωής, μετριάζοντας ελάχιστα το αποτέλεσμα).

Στην *ιατρική επιστήμη* η έννοια του «ρίσκου» σχετίζεται με την πιθανότητα δυσλειτουργίας του οργανισμού, την προβλεψιμότητα πιθανοτήτων βελτίωσης και διατήρησης της ζωής και αποτελεί αντικείμενο ειδικής εκπαίδευσης (Marcinko & Hetico, 2016 :1 · Δημολιάτης et al., 2015: 251 · Schoon, 2006: 8-11). Αποτελεί μια αντικειμενική πραγματικότητα, μετρήσιμη, ελεγχόμενη και διαχειρίσιμη (Althaus, 2005: 567-568) και εμφανίζεται στην ιατρική από την αρχαιότητα. Ο Ιπποκράτης είχε μετρήσει την τοξικότητα του μόλυβδου, ο Πλίνιος και ο Γαληνός εξέτασαν την τοξικότητα του υδραργύρου, ενώ ο Αριστοτέλης έκανε λόγο για την επικινδυνότητα για τον ανθρώπινο οργανισμό της εισπνοής καπνού από κάρβουνο (Yoe, 2011: 13).

Στο επιστημονικό πεδίο της *τεχνολογίας των τροφίμων* το «ρίσκο» σχετίζεται με τις πιθανές επιβλαβείς επιπτώσεις των χημικών που εμπεριέχονται στα τρόφιμα για τον ανθρώπινο οργανισμό. Η ανάλυση των παραγόντων εντοπισμού του σχετικού ρίσκου περιλαμβάνει, εκτός από τους απτούς παράγοντες που αφορούν τη χημική σύσταση των τροφίμων, τους σχετικούς κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες παραγωγής τους που αφορούν επιπτώσεις στην υγεία του καταναλωτή αλλά και στο φυσικό περιβάλλον (Dome & Fink-Gremmels, 2013: 188 · Lofsted, 2011: 149 · Tennant, 1997: 9-18).

Στον χώρο των *περιβαλλοντικών επιστημών* το «ρίσκο» εντοπίζεται στην πιθανότητα έκθεσης ατόμων, πληθυσμών ή οικοσυστημάτων σε τοξικές ουσίες ή σε επικίνδυνες συνθήκες και στη σοβαρότητα των συνεπειών της έκθεσης αυτής (Louvar & Louvar, 1998: 4-5). Επίσης ορίζεται ως «η πιθανότητα επιβάρυνσης της σωματικής, κοινωνικής και ψυχικής ευημερίας των ανθρώπων» (World Health Organization, 2009: 1-7). Στο πλαίσιο αυτό, το «οικολογικό ρίσκο» είναι η απειλή που προκύπτει για το περιβάλλον εξαιτίας των αλόγιστων ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Zint, 2001: 418) και επηρεάζει πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (O' Riordan, 2014: 441-443).

Στον χώρο της *τεχνολογίας*, το «ρίσκο» σχετίζεται τόσο με την ασφάλεια κατά την πλοήγηση στο διαδίκτυο, όσο και με τις επιπτώσεις από την εκτεταμένη χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών (Mukherjee, 2020: 148-152 · Mukharji, 2020: 178-179).

Στον χώρο της *πολιτικής*, το «πολιτικό ρίσκο» (“political risk”) αφορά κάθε είδους κυβερνητική απόφαση μιας χώρας και η εννοιολογική του οριοθέτηση τοποθετείται ανάμεσα στους όρους «κίνδυνος χώρας» (“country risk”) και «κρατικός κίνδυνος» («sovereign risk»). Ο πρώτος όρος περιλαμβάνει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται μια χώρα συμπεριλαμβάνοντας τις υποδομές της, τις στάσεις και τις απόψεις του πληθυσμού γύρω από βασικά θέματα που τον απασχολούν και τη γενικότερη οικονομική κατάσταση. Ο δεύτερος όρος είναι κυρίως οικονομικός και εστιάζει στις συνέπειες αθέτησης της πληρωμής του χρέους μιας χώρας από τις κυβερνήσεις (Kobrak, Jansen & Korper, 2004: 3-21). Στον χώρο των πολιτικών επιστημών, επίσης, εντάσσεται και το «ρίσκο», που προκύπτει για τις χώρες από τα συνεχή μεταναστευτικά κύματα (Heller & Pezzani, 2020: 130-147).

Στην *Κοινωνιολογία* απαντάται ο όρος “social” ή “societal risk” αναφερόμενος κατά κύριο λόγο στους κινδύνους που απειλούν την κοινωνική συνοχή και οφείλονται σε πολιτικούς, οικονομικούς, τεχνολογικούς, δημογραφικούς, ιατρικούς ή περιβαλλοντικούς λόγους, η αντιμετώπιση των οποίων αφορά την κοινωνική πολιτική (Lupu, 2019: 5-9 · Guenther, Huda & Macauslan, 2007: 18 · Holzmann & Jorgensen, 2001: 530 · Healy, 2001). Επιπρόσθετα, σε ατομικό επίπεδο, το «κοινωνικό ρίσκο» εμφανίζεται ως κίνδυνος απομόνωσης του ατόμου με επιπτώσεις στην κοινωνικοποίησή του (Blakemore, 2018: 119).

Η επιστήμη της *Ψυχολογίας* επικεντρώνεται στην άποψη ότι οι άνθρωποι δεν επιχειρούν να ρισκάρουν, εάν οι πιθανές απώλειες είναι υψηλές. Αντίστοιχα, οι άνθρωποι εμφανίζονται πρόθυμοι να αναλάβουν «ρίσκο», εάν τα πιθανά κέρδη είναι υψηλά. Γενικά, οι αντιλήψεις για το «ρίσκο» διαφέρουν σημαντικά τόσο μεταξύ των κοινωνικών και πολιτιστικών ομάδων, όσο και ως προς τις ατομικές κλινικές περιπτώσεις που έχουν μελετηθεί (Assailly, 2010: 5-6). Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει ένα κοινό χαρακτηριστικό, που προκύπτει ως εξαγόμενο σχετικών ερευνών, που δείχνει ότι οι περισσότεροι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το «ρίσκο» ως ένα *πολυδιάστατο φαινόμενο* και ενσωματώνουν τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με τη φύση του «ρίσκου», την αιτία του «ρίσκου», τα συναφή οφέλη και τις συνθήκες ανάληψης «ρίσκου» σε ένα συμπαγές σύστημα πεποιθήσεων (Althaus, 2005: 568-570 · Renn, 1998: 49-71).

Στους ανωτέρω ορισμούς προστίθεται ο ορισμός του Διεθνούς Οργανισμού Τυποποίησης (International Standardization Organization - I.S.O., 2015: 47-50), σύμφωνα με τον οποίο το «ρίσκο» έχει ως συνέπεια την απόκλιση από την αναμενόμενη επίτευξη των στόχων. Χαρακτηρίζεται δε από την αναφορά σε πιθανά γεγονότα, που εκφράζονται συχνά με όρους συνδυασμού των συνεπειών ενός γεγονότος (συμπεριλαμβανομένων των μεταβολών στις περιστάσεις) και της σχετικής πιθανότητας εμφάνισής του. Παράλληλα, το «ρίσκο» σχετίζεται με την αβεβαιότητα που αφορά την κατάσταση κατανόησης ενός γεγονότος, των συνεπειών του ή των πιθανοτήτων εκδήλωσής του.

Ο Mun (2006: 33) επιχειρήσει να ορίσει τη διακινδύνευση συνδυάζοντάς την με την αβεβαιότητα, τονίζοντας ότι η διακινδύνευση είναι κάθε είδους αβεβαιότητα,

η οποία επηρεάζει ένα σύστημα με άγνωστο τρόπο και επιδρά πάνω στο αποτέλεσμα μιας πράξης. Για τον Mun η διακινδύνευση έχει χρονικό ορίζοντα, επειδή η αβεβαιότητα αποτελεί μεταβαλλόμενο παράγοντα.

Επιπρόσθετα, ο Aven επιχειρεί να ταξινομήσει τους ορισμούς του «ρίσκου», με βάση το εννοιολογικό τους περιεχόμενο (Aven, 2012a: 35). Θεωρεί το «ρίσκο» ως απώλεια, αβεβαιότητα, δυσάρεστο γεγονός και το συνδυάζει με την πιθανότητα ή την αβεβαιότητα ή ακόμη και τη συσχέτιση όλων των παραπάνω. Ο Aven τονίζει τη σχέση *γεγονότος και αβεβαιότητας*, προκειμένου να δηλώσει τη διαφοροποίηση ανάμεσα στο τι είναι «ρίσκο» και στο πώς αυτό μπορεί να μετρηθεί, θεωρώντας την *πιθανότητα* ως μέσο μέτρησης του «ρίσκου» (Aven, 2012a: 39-40).

Ταξινόμηση ορισμών του «ρίσκου» επιχείρησε ο Boholm (2019), επιχειρώντας να κατηγοριοποιήσει τους ορισμούς του «ρίσκου» ανάλογα με το πώς εμφανίζονται σε κείμενα και ιστοσελίδες των σουηδικών κρατικών υπηρεσιών. Ο Boholm κατέληξε στις ακόλουθες δεκατέσσερις κατηγορίες σημασιών του «ρίσκου» (Boholm, 2019: 723): σύζευξη (conjunction), πολλαπλασιασμός των παραγόντων (multiplication of factors), συνδυασμός (combination), στάθμιση (weighting together), προϊόν πολλαπλασιασμού (product of multiplication), λειτουργία (function), πιθανότητα (probability), μέτρηση (measure), αποτίμηση (assessment), επίδραση (effect), γεγονός (event), ενδεχόμενο (possibility), απειλή (threat) ή στιγμή αβεβαιότητας (moment of uncertainty). Με βάση αυτή την κατηγοριοποίηση, ο Boholm συμπέρανε ότι ο όρος «ρίσκο» εμφανίζει εξαιρετική πολυσημία (Boholm, 2018: 730-731).

Καταληκτικά, από την παράθεση των ορισμών του «ρίσκου» διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός όρος για το «ρίσκο» ούτε στην επιστήμη, ούτε στους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Όλες οι αντιλήψεις περί «ρίσκου» αναδεικνύουν ως συνισταμένη τη διάκριση μεταξύ πραγματικότητας και πιθανότητας (Renn, 1998: 50). Αυτή η εννοιολογική πολυσημία αναδεικνύει το «ρίσκο» ως φιλοσοφικό ζήτημα.

1.3. Το «ρίσκο» ως φιλοσοφικό ζήτημα

Η αδυναμία μιας συνολικής εννοιολογικής οριοθέτησης του «ρίσκου» απορρέει από την αδυναμία συμφωνίας ως προς τη φύση του «ρίσκου». Ο ακαδημαϊκός διάλογος για τη φύση του «ρίσκου» ξεκίνησε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, κορυφώθηκε την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα και εξακολουθεί να βρίσκεται εν εξελίξει. Το κυρίαρχο ερώτημα ως προς τη φύση του «ρίσκου» είναι το εξής: *είναι το «ρίσκο» μια οντότητα του κόσμου, η οποία υπάρχει ανεξάρτητα από τον άνθρωπο ή μήπως προκύπτει μέσα από επιστημονικές θεωρήσεις του κόσμου;*

Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο δίλημμα αυτό από την επιστημονική κοινότητα συνοψίστηκαν σε δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση είναι η *ρεαλιστική*, η οποία αντιμετωπίζει το «ρίσκο» από την οπτική του ρεαλισμού¹³. Θεωρεί το «ρίσκο» ως αντικειμενική και υπαρκτή κατάσταση ανεξάρτητα από τον παρατηρητή (οντολογικός ρεαλισμός) (Beck, 2009: 39-40). Το «ρίσκο» είναι η

¹³ Στο μεγαλύτερο μέρος της η βιβλιογραφία σχετικά με την οντολογία του ρίσκου δεν εστιάζει ιδιαίτερα σε κάποια από τις οντολογικές θεωρήσεις (νομιναλισμός, εννοιοκρατία, οντολογικός ρεαλισμός) ενδύοντας κάθε θεώρηση με λεπτομερή ορολογία.

πιθανότητα να συμβεί ένα δυσμενές γεγονός (τραυματισμός, ασθένεια, θάνατος) πολλαπλασιαζόμενη επί τις συνέπειες αυτού του γεγονότος (αριθμός τραυματιών, θανάτων, τύπος και σοβαρότητα ασθενειών) (Wilson & Crouch, 2001: 1-8). Η ρεαλιστική ανάλυση αντιμετωπίζει το «ρίσκο» ως το προϊόν του συνδυασμού πιθανότητας και αρνητικού αποτελέσματος, ενώ ένας ακριβής και λογικά ολοκληρωμένος χαρακτηρισμός για το «ρίσκο» εστιάζει στις αντικειμενικές θέσεις σχετικά με τον κόσμο στη φυσική του μορφή (Hermansson, 2012: 19-21· Hansson, 2010: 231-232).

Η δεύτερη προσέγγιση είναι η *σχετικιστική*, η οποία προσεγγίζει το «ρίσκο» θεωρώντας ότι εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Στη βάση της θεώρησης αυτής βρίσκονται οι θέσεις του Δορισμού (Constructivism), της Πολιτισμικής Θεωρίας (Culture Theory) και της Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας (Cultural Anthropology) σύμφωνα με τις οποίες το «ρίσκο» αποτελεί «κοινωνική κατασκευή» και σχετίζεται με την κουλτούρα¹⁴ και/ή την κοινωνική θέση του παρατηρητή (Boholm & Corvellec, 2011: 186-187 · Zinn & Taylor-Gooby, 2006: 20-22 · Γεωργιάδου, 1999: 83). Ως κοινωνικό κατασκεύασμα, το «ρίσκο» δεν είναι αντικειμενικό αλλά υποκειμενικό και εξαρτάται από τις σχέσεις, οι οποίες διέπουν μια κοινωνική δομή. Επομένως, εάν το «ρίσκο» αναφέρεται σε υποκειμενικές κοινωνικές και πολιτισμικές σχέσεις, ένας ακριβής και λογικά διατυπωμένος ορισμός του «ρίσκου» δεν μπορεί να αναφέρεται σε αντικειμενικά γεγονότα του κόσμου ως προς τη φυσική του μορφή (Hansson, 2010: 237).

1.3.1. Ρεαλιστική προσέγγιση του «ρίσκου»

Ήδη λίγο πριν τα τέλη του 20^{ου} αιώνα ο Γερμανός φιλόσοφος Nicholas Rescher υποστήριξε ότι το «ρίσκο» αποτελεί ένα οντολογικό ζήτημα και έκανε λόγο για *αληθινό* (real) «ρίσκο», ορίζοντάς το ως τον συνδυασμό της δυνατότητας να συμβεί κάτι αρνητικό και των συνεπειών αυτής της αρνητικότητας για τον κόσμο (Rescher, 2014: 620). Όταν το «ρίσκο» μπορεί να *μετρηθεί*, δηλαδή να καθοριστεί αριθμητικά ως μέγεθος με τη βοήθεια ενός τεχνητού μοντέλου, που αναπαριστά τον αληθινό κόσμο, ονομάζεται *παρατηρήσιμο* (observed) «ρίσκο». Αντίστοιχα, οι εκτιμήσεις ενός μέσου (μη ειδικού) παρατηρητή αφορούν το *αντιληπτό* (perceived) «ρίσκο». Σε κάθε έκφανση της ανθρώπινης δραστηριότητας, ωστόσο, ο άνθρωπος αναλαμβάνει «ρίσκο» (Rescher, 2010: 58)¹⁵.

¹⁴ Ως «κουλτούρα» νοείται η «πνευματική καλλιέργεια του ατόμου» αλλά και «το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας του λαού», στον οποίο το άτομο αυτό ανήκει. Αντίστοιχα, ο όρος «πολιτισμός» περιλαμβάνει- πλην των πνευματικών- και τα υλικά επιτεύγματα ενός κοινωνικού συνόλου (βλ. περισσότερα: Μπαμπινιώτης, 2005: 943 και 1441). Στο κείμενο χρησιμοποιείται ο όρος «κουλτούρα» αντί του όρου «πολιτισμός», προκειμένου να δοθεί έμφαση στην πνευματική δημιουργία και καλλιέργεια αντί των υλικών επιτευγμάτων.

¹⁵ Η θεώρηση του Rescher περί «ρίσκου» διατυπώθηκε για πρώτη φορά στο έργο του “Risk: A Philosophical Introduction to the Theory of Risk Evaluation and Management” (1986, Washington D.C.: University Press of America”). Συνοπτικά, αναδεικνύει τρία βασικά χαρακτηριστικά του «ρίσκου»: (α) Επιλογή δράσης (choice of action): οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει κανείς, προκειμένου να πετύχει ή να αποφύγει κάτι, (β) Αρνητικό αποτέλεσμα (negativity of outcome): οτιδήποτε βλαβερό, επώδυνο, δυσάρεστο ή ατυχές είναι δυνατόν να προκύψει από μια ενέργεια ή κατάσταση, (β) Τυχαία

Η υποκειμενικότητα της αντίληψης του «ρίσκου» αναλύθηκε διεξοδικά από τους Stanley Kaplan & B. John Garrick σε ένα άρθρο το οποίο θεωρήθηκε ορόσημο ως προς την φιλοσοφική θεώρηση του «ρίσκου» (Aven, 2020: 1-2)¹⁶ και στο οποίο οι συγγραφείς έθεσαν στο προσκήνιο τη μελέτη του «ρίσκου» ως προς τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τα στοιχεία που συγκροτούν την αβεβαιότητα και τις πιθανές απώλειες.

Ο Eugene Rosa, σε μια προσπάθεια να ορίσει οντολογικά το «ρίσκο», άσκησε κριτική τόσο στη ρεαλιστική, όσο και στη σχετικιστική προσέγγιση του «ρίσκου». Θεώρησε ότι οι τεχνοκρατικές προσεγγίσεις του «ρίσκου» και το θετικιστικό «παράδειγμα» ανήκουν στον ρεαλισμό (Rosa, 1998: 19-21) και ενσωματώνουν μετρήσεις και επιχειρησιακή ορολογία αγνοώντας το κοινωνικό και το ηθικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα. Ακόμη κι αν η επιστήμη καταφέρει να ορίσει τη φύση του «ρίσκου», ο τελικός ορισμός αναμένεται να προσκρούσει στη θεώρηση του «ρίσκου» ως κοινωνικής κατασκευής, δεδομένου ότι κάθε κοινωνία θα προσεγγίζει το «ρίσκο» μέσα από το δικό της πλαίσιο αξιών (Rosa, 1998: 21-24)

Συγκεφαλαιώνοντας τις θετικιστικές με τις κονστρουκτιβιστικές θεωρήσεις, ο Rosa όρισε το «ρίσκο» ως *«μια κατάσταση ή γεγονός όπου κάτι το οποίο έχει αξία για τον άνθρωπο (συμπεριλαμβανομένων και των ίδιων των ανθρώπων) διακυβεύεται με αβέβαιο αποτέλεσμα¹⁷»* (Rosa, 1998: 28). Ο ορισμός αυτός βασίζεται αρχικά στην αντίληψη ότι ορισμένες καταστάσεις του κόσμου (states of the world) είναι μη προκαθορισμένες και υποκείμενες σε πιθανότητες, ενέχοντας αβεβαιότητα και «ρίσκο», το οποίο δεν γίνεται πάντοτε επαρκώς αντιληπτό από τις κοινωνίες που το ορίζουν τελικά με κοινωνικοπολιτισμικούς όρους. Επιπλέον, ο κίνδυνος υπάρχει μόνο, όταν η αβεβαιότητα αφορά κάποιο χαρακτηριστικό του κόσμου (ανθρώπινη δραστηριότητα ή φυσικό γεγονός) το οποίο επηρεάζει με κάποιον τρόπο την ανθρώπινη πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτό, ο ορισμός του Rosa περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία:

- Το «ρίσκο» εκφράζει μια πραγματική κατάσταση, που ενδιαφέρει τον άνθρωπο.
- Το «ρίσκο» συνδέεται με την ύπαρξη κάποιου επιθυμητού ή ανεπιθύμητου αποτελέσματος.
- Δεν μπορεί να γίνεται λόγος για «ρίσκο», χωρίς να γίνεται λόγος για αβεβαιότητα.

Με βάση τον παραπάνω ορισμό Rosa, ως βασικά χαρακτηριστικά του «ρίσκου» αναδύονται τα εξής:

- Οι καταστάσεις του κόσμου (states of the world): Η αβεβαιότητα αφορά την αναπαράσταση του «ρίσκου» ως πιθανότητα να συμβεί κάτι. Η πιθανότητα αυτή αφορά ένα αποτέλεσμα, που μπορεί να αποτυπωθεί με αριθμητικά

πιθανότητα υλοποίησης (chance of realization): η προοπτική (δυνατότητα ή πιθανότητα) να γίνει πραγματικότητα ένα βλαβερό, επώδυνο, δυσάρεστο ή ατυχές γεγονός.

¹⁶ 12: Βλ. στο πρωτότυπο: *“Risk depends on what you do and what you know and what you do not know”*.

¹⁷Ο ακριβής ορισμός στην αγγλική γλώσσα: *«Risk is a situation or event where something of human value (including humans themselves) has been put at stake and where the outcome is uncertain»*.

δεδομένα, δηλαδή να μετρηθεί. Κατά συνέπεια, η έννοια της πιθανότητας αποκλείει αδύνατα ή υποκείμενα στην τύχη αποτελέσματα.

- Οι *πιθανότητες*: Μια κοινωνία λαμβάνει αποφάσεις στις οποίες αντανάκλαται η οντολογική θεώρησή της για το «ρίσκο». Για παράδειγμα μια κοινωνία δίχως εξελιγμένη επιστήμη βασίζεται κυρίως στην τύχη ή στη μοίρα και η πιθανότητα να συμβεί κάποιο γεγονός λαμβάνει απόλυτα θετικό ή απόλυτα αρνητικό πρόσημο. Αντίθετα, ένας πολιτισμός με αναπτυσσόμενη επιστήμη αναμένεται να υπολογίσει τον βαθμό στον οποίο ένα γεγονός την επηρεάζει θετικά ή αρνητικά, αναπτύσσοντας αντίστοιχη στρατηγική λήψης αποφάσεων (Rosa, 1998: 31)¹⁸.
- Το «ρίσκο» ως *οντολογικός ρεαλισμός*: Σύμφωνα με τον Rosa ορισμένα είδη «ρίσκου», όπως π.χ. το «ρίσκο» του θανάτου, είναι αληθινά και η κατανόησή τους δεν έχει ανάγκη από κάποια πολιτισμική θεώρηση. Επομένως, η άποψη ότι το «ρίσκο» εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος δεν ισχύει. Εάν η παραπάνω άποψη όντως ισχύει, τότε το «ρίσκο» δεν υπάρχει στην πραγματικότητα, επειδή το έχουμε ήδη αντιληφθεί. Εάν το «ρίσκο» έχει να κάνει μόνο με τους κινδύνους, που μπορεί να αντιληφθεί ο άνθρωπος, τότε ανάγεται σε θεωρητικό μέγεθος (Rosa, 1998: 32-33).

Ο ορισμός του Rosa αναδεικνύει τη σύνδεση ανάμεσα στο «ρίσκο» και στην ανθρώπινη γνώση για τον κόσμο, θέτοντας στο προσκήνιο- και, τελικά, αποδομώντας- την άποψη ότι το «ρίσκο» εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Η κατανόηση του κόσμου από τον άνθρωπο είναι περιορισμένη και το γεγονός αυτό καθιστά τη θεώρησή μας για τη γνώση υποκειμενική. Ο Rosa κάνει λόγο για *Επιστημολογικό Ιεραρχισμό* (Epistemological Hierarchalism), σύμφωνα με τον οποίο κάθε επιστήμη μπορεί να συνεισφέρει σε διαφορετικό βαθμό ως προς την αναζήτηση της αλήθειας (Rosa, 1998: 34). Ο Rosa βλέπει το «ρίσκο» ως κάτι που υπάρχει αντικειμενικά (Οντολογικός Ρεαλισμός), δεχόμενος τη θέση ότι μπορεί να προσεγγιστεί μερικώς από κάθε επιστημονικό πεδίο με διαφορετικό τρόπο (Επιστημολογικός Ιεραρχισμός). Το συνολικό αυτό μεταθεωρητικό πλαίσιο, ο Rosa το ονομάζει *Ανακατασκευασμένο Ρεαλισμό* (*Reconstructed Realism*).

Ο Rosa θα απαντήσει στην κριτική που δέχτηκε για τον ορισμό του¹⁹ ισχυριζόμενος ότι το «ρίσκο» είναι μια πραγματική κατάσταση, που υπάρχει υπό την προϋπόθεση ότι κάτι επιθυμητό ή ανεπιθύμητο πρόκειται να συμβεί (Rosa, 2010: 240).

Ο Rosa θεωρεί ότι η αβεβαιότητα είναι συμφυές χαρακτηριστικό του κόσμου, ενώ η πιθανότητα όχι. Για τον λόγο αυτό η θεωρία του δεν περιλαμβάνει υπολογισμό πιθανοτήτων. Το «ρίσκο» υπάρχει ανεξάρτητα των αντιλήψεων που διαμορφώνουν ή έχουν διαμορφώσει οι άνθρωποι, ενώ η «πιθανότητα» αποτελεί εφεύρεση του δυτικού πολιτισμού για να εκφράσει την αβεβαιότητα (Hacking, 2009: 9-18).

¹⁸ Πρβλ. την ομιλία του θεωρητικού φυσικού Stephen Hawking με τίτλο «Does God Play Dice?», (<http://www.hawking.org.uk/does-god-play-dice.html>, προσπέλαση και ανάκτηση: 20 Νοεμβρίου 2020), η οποία τελειώνει με τη φράση «Μπορεί κανείς να υπολογίσει τις πιθανότητες, αλλά δεν μπορεί να προβεί σε καμία ακριβή πρόβλεψη».

¹⁹ Βλ. παρακάτω τις απόψεις των Aven & Renn πάνω στην οντολογική προσέγγιση του Rosa, γεγονός που έδωσε έναυσμα σε έναν μεταξύ των τριών σχετικό ακαδημαϊκό διάλογο.

Επιπρόσθετα, έρευνα γενετιστών σε δείγμα μεγαλύτερο του ενός εκατομμύριου ανθρώπων, ανέδειξε την ύπαρξη 124 γενετικών παραλλαγών, οι οποίες καθιστούν τους ανθρώπους ευεπίφορους σε διακινδυνεύσεις (Karlsson Linnér et al., 2019: 5-6).

Σε μια προσπάθειά του να απεικονίσει τις διαστάσεις του «ρίσκου», ο Rosa δημοσίευσε (2010: 244) ένα σκίτσο. Στο σκίτσο αυτό, ένας άντρας και μια γυναίκα κάθονται κάτω από έναν γκρεμό, ενώ από πάνω τους ένας βράχος είναι έτοιμος να πέσει και να τους χτυπήσει. Στην αρχή, ο άντρας και η γυναίκα αντιλαμβάνονται τον βράχο. Ο Rosa ονομάζει την ενέργεια αυτή «αντίληψη ρίσκου». Έπειτα, ο άντρας και η γυναίκα συζητούν σχετικά με την κατάσταση αυτή. Ο Rosa ονομάζει την κατάσταση αυτή «αποτίμηση ρίσκου». Τέλος, οι δύο μορφές φεύγουν τρέχοντας για να σωθούν. Ο Rosa ονομάζει την κατάσταση αυτή ως «διαχείριση ρίσκου». Το δημοσιευθέν σκίτσο αποδίδει τα βασικά χαρακτηριστικά του «ρίσκου». Σύμφωνα με τον Rosa, όμως, δεν επιτυγχάνει να απαντήσει στα ερωτήματα: «Ποιες συνθήκες οδηγούν τον άνθρωπο να θεωρήσει κάτι ως *ρίσκο*; Ποιες συνθήκες λαμβάνει υπόψη του ζευγάρι της εικόνας στην αντίληψη, αποτίμηση και διαχείριση του *ρίσκου*»;

Ο Rosa ισχυρίζεται ότι οι έννοιες της *σοβαρότητας* (severity) και της *συνέπειας* (consequence) δεν αγνοούνται στον ορισμό του. Ο ορισμός του αφορά την οντολογία του «ρίσκου». Το «ρίσκο» υπάρχει ανεξάρτητα από το αν ο άνθρωπος το αντιλαμβάνεται (οντολογία του «ρίσκου»), ενώ η διαχείρισή του αποτελεί αντικείμενο της επιστημολογίας (Bonss, 2010: 50 · Rosa, 2010: 247).

1.3.2. Σχετικιστική προσέγγιση του «ρίσκου»

Ο ακαδημαϊκός διάλογος για το «ρίσκο» ενισχύθηκε ιδιαίτερα κατά την τελευταία 15ετία του 20^{ου} αιώνα²⁰. Τρία χρόνια μετά τη διατύπωση των απόψεων του Rescher για την οντολογία του «ρίσκου», ο Αμερικανός καθηγητής φιλοσοφίας Paul Thompson θα επικεντρώσει την κριτική του στον Γερμανό φιλόσοφο σε τρία βασικά σημεία (Thompson, 1986: 278-279): α) Δεν είναι δυνατόν όλες οι καταστάσεις του κόσμου να ποσοτικοποιηθούν καθώς η *πιθανότητα* (probability) είναι ποσοτικό μέγεθος, το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο μέτρησης του *τυχαίου* (chance), το οποίο είναι ποιοτικό μέγεθος. β) Η πιθανολόγηση τυχαίων γεγονότων εξαρτάται από τις προσωπικές κρίσεις των ανθρώπων, οι οποίες είναι υποκειμενικές και επηρεάζονται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου συμβιώνει ο παρατηρητής. Οι υποκειμενικές πιθανολογήσεις μετρούν περισσότερο την ανθρώπινη αυτοπεποίθηση παρά την πιθανότητα να συμβεί κάποιο ατυχές γεγονός. γ) Η αρνητική έκβαση δεν είναι οντολογικό μέγεθος. Δηλαδή, δεν υπάρχει από μόνη της, αλλά είναι το αποτέλεσμα μιας ανθρώπινης κρίσης και, ως εκ τούτου, είναι σχετική.

²⁰ Ωστόσο, ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, ο Frank Knight συνδέσε το «ρίσκο» με την ύπαρξη αβεβαιότητας, επισημαίνοντας ότι ο άνθρωπος αναλαμβάνει δράση σχετικά με κάποια προβληματική κατάσταση, έχοντας πρώτα διαμορφώσει γνώμη επί του προβλήματος, η οποία απορρέει από τις γνώσεις που διαθέτει σχετικά με κάποιο θέμα. Ο Knight θεωρεί την αβεβαιότητα ως βασικό δομικό στοιχείο ορισμού του «ρίσκου», επειδή αυτή αναφέρεται στο μέλλον, το οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται υποθέτοντας κάποιες συνδέσεις ανάμεσα σε φαινόμενα που υπήρξαν αξιόπιστα στο παρελθόν ή στο παρόν και θεωρεί ότι θα συνεχίσουν να είναι και στο μέλλον. Η αντίληψη αυτή του ανθρώπου για το μέλλον πηγάζει από το γεγονός ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι πεπερασμένη. Το έργο του F. Knight με τίτλο *“Risk, Uncertainty and Profit”* (1921, Boston & New York: Houghton Mifflin Company) είναι ένα από τα πρώτα έργα στη μελέτη του «ρίσκου» ως φαινομένου.

Αποτελεί στοιχείο του «ρίσκου» μόνο όταν κριθεί και αποφασιστεί κάτι τέτοιο από τον παρατηρητή. Για τους παραπάνω λόγους, το «ρίσκο» δεν έχει οντολογική αλλά επιστημολογική διάσταση.

Ο Thompson διατύπωσε και ανέλυσε τη δική του άποψη για την επιστημολογία του «ρίσκου». Η αντίληψη και η διαχείρισή του «ρίσκου» εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο το προσεγγίζει ο άνθρωπος, δηλαδή από τη μέθοδο ή τα εργαλεία μέτρησης πιθανοτήτων. Επιπλέον, ο Thompson θεωρεί ότι ο εντοπισμός και η αναγνώριση του «ρίσκου» αποτελεί κλειδί ανάπτυξης των κοινωνιών και ενισχύει την αυτογνωσία τους. Εφόσον αρχικά συμφωνηθεί τι ακριβώς διακυβεύεται, τότε μπορεί να οριστεί με ακρίβεια και το «ρίσκο» (Valverde, 1991: 316-319). Ανάλογη κριτική στην οντολογική-ρεαλιστική άποψη του Rescher ασκήθηκε και από τον Ahmad (2010: 56-58).

Ακολούθως, ο Slovic διατύπωσε την άποψη ότι προκειμένου να προβούν σε ορθές αναλύσεις, οι ειδικοί της ανάλυσης «ρίσκου», πρέπει να μπορούν να κατανοήσουν πώς αντιλαμβάνονται το «ρίσκο» οι μη ειδικοί. Η διεπιστημονική προσέγγιση έχει ήδη βοηθήσει να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις για το «ρίσκο». Η μελέτη των *κοινών αντιλήψεων* (public perception) για το «ρίσκο» βασίζεται σε ενστικτώδεις κρίσεις (Slovic, 2001: 18). Η *γεωγραφία* εστίασε στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μπροστά σε φυσικούς κινδύνους. Η *κοινωνιολογία* και η *ανθρωπολογία* έδειξαν ότι η αντίληψη και αποδοχή του «ρίσκου» έχει τις ρίζες του στις επιρροές που δέχεται ο άνθρωπος από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσεται. Η *ψυχολογία* συνδέεται- ως προς το «ρίσκο»- με την εκτίμηση της πιθανότητας και της χρησιμότητας αλλά και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Το *ψυχομετρικό* «παράδειγμα» δημιούργησε μια ταξινόμια κινδύνων που είναι πρόθυμοι να αναλάβουν οι άνθρωποι περισσότερο ή λιγότερο. Ο Slovic καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σοφία στον τρόπο με τον οποίο οι απλοί άνθρωποι αντιλαμβάνονται το «ρίσκο» και τα πιθανά σφάλματα οφείλονται σε έλλειψη πληροφοριών.

Στο ίδιο πλαίσιο, η Paté-Cornell (1996: 98-102) ορίζει έξι επίπεδα μελέτης του «ρίσκου». Η εργασία της Paté-Cornell θεωρήθηκε πρωτοποριακή, επειδή η προτεινόμενη μεθοδολογία διαχώριζε το «τυχαίο» από το «πιθανό». Δηλαδή, το προβλέψιμο, το υπολογίσιμο «ρίσκο». Αυτός ο «κατακερματισμός» της μελέτης της μελέτης της διακινδύνευσης σε επιμέρους τομείς θεωρήθηκε για την εποχή πρωτοποριακός ως προς την αντίληψη της έννοιας του «ρίσκου» (Aven, 2020: 1-2).

Σε μια απόπειρα ολιστικής προσέγγισης του «ρίσκου» ο Kadvanay θεώρησε το «ρίσκο» ως ένα «όλον» (*holon*), μέσα από τη διαχείριση του οποίου οι άνθρωποι μπορούν να αποκτήσουν τη δυναμική να προκαλέσουν κοινωνική κριτική και κοινωνική αλλαγή, καθώς τα είδη «ρίσκου» σε όλους τους τομείς τους οποίους απαντάται είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και βρίσκονται σε θέση να συστηματοποιήσουν μια σειρά από προβλήματα (Kadvanay, 1997: 123). Η θέση του Kadvanay ότι: «Το ρίσκο αφορά *αρνητικές* συνέπειες υπό αβεβαιότητα²¹», δηλώνει ότι το «ρίσκο» δεν είναι ένα αντικείμενο ή μια απλή διαδικασία, αλλά αποτελεί μια

²¹ Στο πρωτότυπο: “Risk is adverse consequences under uncertainty”

σχεσιακή (relational) δομή. Δηλαδή, μια *σχέση*, η οποία αναδύει *ανάγκη* για ανάλυση.

Ειδικότερα (Kadvan, 1997: 133-137) ο όρος *αρνητικός* έχει να κάνει με την *αξία*, δηλαδή με το τι προτιμάται, περιφρονείται ή μένει αδιάφορο για τους ανθρώπους. Τα αντικείμενα, στα οποία έχει αποδοθεί κάποια *αξία*, είναι διαφορετικά για κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Αυτό σημαίνει ότι το «ρίσκο» επηρεάζει παράλληλα πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ο όρος «*συνέπεια*» αφορά τα γεγονότα κάθε είδους (φυσικά, κοινωνικά, πολιτικά, ψυχολογικά, ιστορικά). Το «ρίσκο» βοηθά να συνδεθούν διαφορετικοί τρόποι σκέψης και εμπειρίας σχετικά με τον κόσμο, ενώ διαφορετικοί τρόποι θεώρησής του μπορούν να οδηγήσουν σε λύσεις που θα συνδυάζουν πολλαπλά εργαλεία αντιμετώπισής του. Ο όρος *αβεβαιότητα* συνδέεται με τη γνώση και τη σκέψη, υπό την έννοια της σχέσης και της σύνδεσης ανάμεσα στα γεγονότα και τη γνώση μας για αυτά.

Ο Kadvan θέτει πέντε ρητορικές σκεπτικιστικές ερωτήσεις σχετικά με το «ρίσκο» (Kadvan, 1997: 139-140). Αρχικά, αναφέρθηκε στο τι είδους *αβεβαιότητα* είναι σημαντική. Επ' αυτού επισήμανε ότι η απάντηση εξαρτάται από το ποιος θέτει την ερώτηση. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό οδηγεί στο επόμενο ερώτημα για το τι είδους *κίνδυνος* τίθεται στο προσκήνιο. Η απάντηση εξαρτάται από τη γνώση του ανθρώπου σχετικά με τι ο ίδιος αντιλαμβάνεται ή τι γενικά θεωρείται ως κίνδυνος. Ο συνδυασμός του επιστημονικού πλουραλισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού²² μπορεί να οδηγήσει στη γνώση, που θα αξιοποιηθεί καλύτερα στη μελέτη του «ρίσκου». Σε αυτό το πλαίσιο το σχεσιακό «ρίσκο» καθιστά τους εμπλεκόμενους στις σχετικές δραστηριότητες ως ριζοσπαστικούς σκεπτικιστές στη θεωρία και μετριοπαθείς σκεπτικιστές στην πράξη. Οι άνθρωποι, δηλαδή, έχουν την τάση να εφαρμόζουν ηπιότερα μέτρα διαχείρισης των κινδύνων από αυτά τα οποία σκέπτονται ή αποφασίζουν (Kadvan, 1997: 139). Ο συλλογισμός αυτός οδηγεί στο τρίτο ερώτημα: Ποια *όρια* επιβάλλονται στα είδη των κινδύνων που προαναφέρθηκαν; Η απάντηση που δίνεται είναι ότι ο άνθρωπος, θεωρητικά σκεπτόμενος, δεν θέτει όρια στο τι θεωρεί ως αβέβαιο ή επικίνδυνο, αλλά οι αποφάσεις του αξιοποιούν τα εμπειρικά του δεδομένα. Επομένως, ακόμη και προβλήματα αφηρημένου τύπου λύνονται μέσα από την αξιοποίηση της εμπειρίας, γεγονός που οδηγεί στο τέταρτο ερώτημα: Πώς *εφαρμόζονται* οι λύσεις αυτές; Και σ' αυτό το ερώτημα η απάντηση εξαρτάται από το τι θεωρείται σχετικά ορθολογικό και ποιο είναι το αξιακό πλαίσιο υπό το οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις. Η επιλογή αυτή προσδιορίζει κάθε φορά τον ορισμό του «ρίσκου». Η απάντηση στο τέταρτο ερώτημα οδηγεί με τη σειρά της στο καταληκτικό ερώτημα: Ποια από τις διαθέσιμες *αναπαραστάσεις* του «ρίσκου» χρησιμοποιείται για να περιγράψει το «ρίσκο» και να εγείρει κοινωνικούς προβληματισμούς και γιατί; Η τελική απάντηση είναι ότι το «ρίσκο» όπως πραγματικά είναι πρέπει να διαχωρίζεται από το «ρίσκο», όπως αναπαρίσταται από τους ειδικούς, σε μοντέλα ή γραφικές αναπαραστάσεις. Η παραπάνω θέση μη δεχόμενη την ύπαρξη γενικής αλήθειας για τη φύση του

²² Ο πολιτισμικός σχετικισμός προσεγγίζει το ζήτημα της κατανόησης κάθε πολιτισμού μέσα από το δικό του λειτουργικό πλαίσιο, επιχειρώντας να ερμηνεύσει τα εθνογραφικά στοιχεία και την πολιτιστική παράδοση κάθε έθνους μέσα από το δικό του σύστημα αξιών και προτύπων (Billet, 2007: 9-10). Αναπτύχθηκε στον αντίποδα της θεωρίας *εθνοκεντρισμού* από τον ανθρωπολόγο Franz Boas.

«ρίσκου» εμπίπτει στο πλαίσιο του γνωστικού σχετικισμού και αναδεικνύει αφενός τη σπουδαιότητα της *διαλεκτικής*, που θα επιλεγεί να ακολουθηθεί κάθε φορά. Αφετέρου τον ρόλο της *γλώσσας επικοινωνίας* μεταξύ των ειδικών επιστημόνων, οι οποίοι ασχολούνται με τη διαχείριση του «ρίσκου». Με τον τρόπο αυτό, όλες οι επιστήμες μπορούν να δώσουν «παραδείγματα» και γνώσεις για την ανάλυση του «ρίσκου».

Το 1998, ο Renn υπογράμμισε ότι *«το ρίσκο αναφέρεται στην πιθανότητα ανθρώπινες πράξεις ή γεγονότα να οδηγήσουν σε συνέπειες που επηρεάζουν όψεις της ανθρώπινης ζωής, που έχουν ιδιαίτερη αξία»* (Renn, 1998: 51). Ο Renn θεώρησε το «ρίσκο», ως μέγεθος *κανονιστικό* (normative) και *περιγραφικό* (descriptive). Η έμφαση δίνεται στις αιτίες και τις συνέπειες, κυρίως, με ποσοτικούς όρους. Ζητούμενο είναι η μείωση των ανεπιθύμητων επιδράσεων είτε μέσω της μορφοποίησης της αιτίας, είτε μέσω της άμβλυνσης των συνεπειών.

Σε μια προσπάθεια να αποδομήσουν τον οντολογικό ορισμό του Rosa²³, οι Aven και Renn (2009) αντιτάσσουν τη δική τους προσέγγιση για το «ρίσκο». Διατείνονται ότι η «πιθανότητα», ως μέσο μέτρησης της αβεβαιότητας βασίζεται στη γνώση, όμως η μετατροπή της γνώσης σε πιθανότητες δεν μπορεί να είναι εύκολη ή γραμμική, καθώς παρεμβάλλεται μια σειρά από υποθέσεις και διαφορετικές προοπτικές. Ανεξάρτητα από την ύπαρξη πιθανοτήτων (τον υπολογισμό των οποίων ο Rosa δεν περιλαμβάνει στη θεωρία του) η αβεβαιότητα εξακολουθεί να υπάρχει (Aven & Renn, 2009: 3-5). Οι Aven & Renn προτείνουν έναν εναλλακτικό ορισμό του «ρίσκου» αντί του ορισμού του Rosa: *«Το «ρίσκο» αναφέρεται στην αβεβαιότητα (uncertainty) και τη σοβαρότητα (severity) των γεγονότων και των συνεπειών (ή των αποτελεσμάτων) μιας δραστηριότητας σε σχέση με κάτι που εκτιμούν οι άνθρωποι»* (Aven & Renn, 2009: 6). Οι Aven & Renn θεωρούν ότι το «ρίσκο» εμπεριέχει αβέβαιο αποτέλεσμα, αλλά το ίδιο δεν αποτελεί *κατάσταση* (state of the world). Οι πιθανότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο έκφρασης της αβεβαιότητας.

Μέσα από τον ακαδημαϊκό διάλογο μεταξύ αυτών και του Rosa, οι Aven & Renn (2010) θεωρούν ότι η *σοβαρότητα* συνιστά τρόπο χαρακτηρισμού του μεγέθους των αποτελεσμάτων μιας επικείμενης δραστηριότητας και μπορεί, παράλληλα, να αποτελέσει κλίμακα κατάταξης των συνεπειών, ως π.χ. τα κόστη ή τη θνησιμότητα. Θεωρούν ως ορθή την άποψη του Rosa ότι η σοβαρότητα αποτελεί υποκειμενικό στοιχείο (Aven & Renn, 2010: 257). Ωστόσο, υπογραμμίζουν ότι οι ανθρώπινες κρίσεις εξαρτώνται από τις ανθρώπινες προτεραιότητές και ότι δεν υπάρχει κάποια ενδεδειγμένη κλίμακα μέτρησης γι' αυτές. Μόνο με τη χρήση του όρου *«σοβαρότητα»* (severity) μπορούν να ιεραρχηθούν τα «ρίσκα» από το χαμηλότερο ως το υψηλότερο. Επιπλέον, υπογραμμίζουν ότι η χρήση του όρου *«συνέπειες»* (αντί *«αποτελέσματος»*, όπως προτιμά ο Rosa) δεν εμπεριέχει κάποια εννοιολογική διαφορά. Επιπρόσθετα, ο όρος *«συνέπειες»* είναι ακόμη πιο γενικός και δεν εξαρτάται ιδιαίτερα από την ανθρώπινη κρίση. Οι Aven & Renn αντιμετωπίζουν το «ρίσκο» ως νοητικό εργαλείο (mental tool) κατανόησης όσων μπορούν να

²³ Ο Eugene Rosa είχε ορίσει το «ρίσκο» ως *«μια κατάσταση ή γεγονός όπου κάτι το οποίο έχει αξία για τον άνθρωπο (συμπεριλαμβανομένων και των ίδιων των ανθρώπων) διακυβεύεται με αβέβαιο αποτέλεσμα»* (Rosa, 1998). Βλ. παραπάνω στο σχετικό υποκεφάλαιο 1.3.1 για τη ρεαλιστική προσέγγιση του «ρίσκου».

προκαλέσουν βλάβη (της αβεβαιότητας και της σοβαρότητας των γεγονότων και των συνεπειών μιας πράξης) και όχι ως *κατάσταση του κόσμου* (state of the world) (Aven & Renn, 2010: 258). Θεωρούν ότι ο όρος «κίνδυνος» δεν επαρκεί για να προσδιορίσει οντολογικά το «ρίσκο».

Στο πλαίσιο αυτό, ο Hansson (2010) εισήγαγε τον όρο του «*δυναδικού ρίσκου*» (dual risk), το οποίο συνδυάζει τις απόψεις περί αντικειμενικού και υποκειμενικού «ρίσκου». Σύμφωνα με τον Hansson, το «ρίσκο» θα πρέπει να αναφέρεται τόσο σε αντικειμενικά δεδομένα, σχετικά με τον φυσικό κόσμο, όσο και σε δηλώσεις που δεν αναφέρονται σε αντικειμενικά γεγονότα. Με άλλα λόγια, το «ρίσκο» συνδέεται αφενός με ανεπιθύμητα γεγονότα και, αφετέρου με την άγνωστη ή ακαθόριστη πιθανότητα να συμβεί κάτι ανεπιθύμητο (Hansson, 2010: 235-237).

Ο Merckelsen (2011: 890-894) υποστηρίζει ότι το «ρίσκο» πρέπει να προσδιοριστεί υποκειμενικά, αλλά αυτό δεν συνεπάγεται απαραίτητως ότι θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως υποκειμενική αφήγηση, που δεν μπορεί να εκτιμηθεί με βάση σαφώς προσδιορισμένα κριτήρια. Η απειλή από ένα δεδομένο αντικείμενο, είτε η απειλή αυτή παράγεται με απόφαση «ρίσκου» είτε η απόφαση «ρίσκου» αποτελεί αντίδραση σε αναγνωρισμένη απειλή, πρέπει να βασίζεται σε μια οντολογική πραγματικότητα.

Επιπροσθέτως, προκειμένου να περιγράψουν τα επιστημολογικά θεμέλια του «ρίσκου», οι Solberg & Njå (2012) ξεχωρίζουν τρία στοιχεία ως προς την οντολογική υπόσταση του «ρίσκου». (α) Τον *κόσμο* (κατάσταση των πραγμάτων). (β) Τον *χρόνο* και τη *λήψη αποφάσεων* (Solberg & Njå, 2012: 1205). (γ) Τον βαθμό, στον οποίο τα στοιχεία αυτά μπορούν να συνεισφέρουν στη διατύπωση ενός πλήρους ορισμού του «ρίσκου».

Ως προς την «*κατάσταση των πραγμάτων*», προκειμένου να έχει νόημα η διάκριση πιθανότητας-πραγματικότητας, μια σιωπηρή αναγκαιότητα είναι να υπάρχουν διαφορετικές καταστάσεις των πραγμάτων σε διαφορετικούς «χρόνους». Η πρώτη «κατάσταση» θα πρέπει να σχετίζεται με την πραγματικότητα, ενώ τουλάχιστον άλλες δύο θα πρέπει να αφορούν την πιθανότητα, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα εναλλακτικού αποτελέσματος. Απαραίτητη προϋπόθεση επίσης είναι η ύπαρξη *μεταβολής* από το παρόν προς στο μέλλον. Εάν δεν υπάρχουν μεταβολές, δεν υπάρχει «ρίσκο». Όταν μια κατάσταση μεταβάλλεται, τότε αυτομάτως όλες οι άλλες πιθανότητες εκλείπουν. Αυτό σημαίνει ότι για το μέλλον υπάρχουν πολλές διαθέσιμες πιθανότητες αλλά μόνο μια θα πραγματοποιηθεί. Το «ρίσκο» δημιουργείται στη *μετάβαση* από το πιθανό στο πραγματικό. Εάν η παραπάνω θέση ισχύει τότε το «ρίσκο» αναφέρεται στο παρόν και όχι στο μέλλον. (Solberg & Njå, 2012: 1207-1208).

Ως προς τον «*χρόνο*» οι Solberg & Njå υπογραμμίζουν ότι ως έννοια και διάσταση ο χρόνος ενέχει σχετικότητα και αποτελεί μια ανθρώπινη κατασκευή, ένα μέσο μέτρησης των μεταβολών που συμβαίνουν σε εμάς ή γύρω μας. Ο άνθρωπος αναφέρεται στον χρόνο με βάση ό,τι συμβαίνει στο παρόν. Επιπρόσθετα, ο άνθρωπος παρατηρεί τις μεταβολές των καταστάσεων από τη χρονική θέση στην οποία βρίσκεται (το παρόν) και πιθανολογεί ότι ο χρόνος ως χαρακτηριστικό του «ρίσκου» έχει να κάνει με τη μεταβολή και η σχέση του με την πιθανότητα αναφέρεται στο παρόν, που είναι το σημείο θέσης του παρατηρητή. Επειδή ο άνθρωπος αξιολογεί το

«ρίσκο» με βάση τις εμπειρίες του παρόντος και του παρελθόντος, δεν μπορεί να είναι ορθός ο ισχυρισμός ότι το «ρίσκο» συνδέεται αποκλειστικά με την έννοια του μέλλοντος. Κατά συνέπεια, προκειμένου να προσεγγίσει κανείς το «ρίσκο» οντολογικά θα πρέπει πρωτίστως να απαντήσει στο ερώτημα: «Είναι το μέλλον αληθινό; Μπορεί, δηλαδή, να επιβεβαιωθεί η ύπαρξή του;». Οι Solberg & Njå δεχόμενοι τη θεωρία «του γεμάτου μέλλοντος» (*full-future theory*)²⁴ διατυπώνουν τον συλλογισμό ότι εφόσον το «ρίσκο» αναφέρεται στο μέλλον και το μέλλον είναι αβέβαιο και μη αντικειμενικά πραγματικό, τότε το «ρίσκο» δεν είναι αντικειμενικά πραγματικό. Όμως, εάν κανείς δεχτεί τη θέση ότι το «ρίσκο» είναι υπαρκτό, τότε δεν μπορεί να αναφέρεται μόνο στο μέλλον. Η μόνη επιλογή είναι να αναφέρεται στο παρόν. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια του «χρόνου» δεν αρκεί από μόνη της στην προσέγγιση ενός ολοκληρωμένου ορισμού του «ρίσκου» (Solberg & Njå, 2012: 1205-1208).

Ως προς τη «λήψη αποφάσεων» εξαρχής επισημαίνεται ότι οι αποφάσεις αυτές αναφέρονται στο μέλλον. Ωστόσο, ο άνθρωπος μπορεί να αποφανθεί για το μέλλον μόνο με προβλέψεις, οι οποίες βασίζονται στις εμπειρίες του. Το μόνο κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα πράγματα μπορούν να εξελιχθούν με συγκεκριμένο προβλέψιμο τρόπο είναι οι νόμοι της φύσης. Όμως, δεν είναι απολύτως βέβαιο ότι μια πρόβλεψη βασισμένη σε φυσικούς νόμους θα επαληθευτεί. Υπάρχει πάντοτε το ενδεχόμενο να συμβεί κάτι απρόβλεπτο. Η διαπίστωση αυτή αποδεικνύει ότι η ανθρώπινη γνώση για το μέλλον έχει όρια. Γι' αυτό η *αβεβαιότητα* έχει οντολογική υπόσταση (Solberg & Njå, 2012: 1209-1211).

Εάν δεχτεί κανείς τη θέση ότι το «ρίσκο» είναι αληθινό και αφορά όλες τις λογικά πιθανές μελλοντικές καταστάσεις των πραγμάτων, τότε αυτομάτως το «ρίσκο» καθίσταται παρόν σε κάθε ανθρώπινη ενέργεια και δεν υπάρχει καμία ανάγκη για επιστημολογική αιτίαση στην προσέγγισή του. Σύμφωνα με τους Solberg & Njå το «ρίσκο» δεν είναι υπαρκτό, αλλά το αποτέλεσμα της ανθρώπινης ερμηνείας για το ποιες πιθανές ανθρώπινες καταστάσεις τον επηρεάζουν. Η άποψη ότι το «ρίσκο» εκφράζει *έλλειψη γνώσης και αβεβαιότητα*, ενώ τα βασικά του χαρακτηριστικά είναι η *πρόβλεψη* και η *επιλογή* ως προς τη *λήψη αποφάσεων* σημαίνει ότι το «ρίσκο» δεν υπάρχει από μόνο του και ότι όλες οι αξιολογήσεις του είναι υποκειμενικές ή σχετικές (Solberg & Njå, 2012: 1213-1214 · Chavas, 2004: 6-7).

Συγχρόνως, η Hermansson (2012) επισήμανε ότι το «ρίσκο» είναι κάτι εξ' ορισμού αρνητικό, το οποίο μπορεί να συμβεί στο μέλλον και εξαρτάται από πράγματα τα οποία δεν μπορεί να είναι γνωστά στον άνθρωπο, επειδή η γνώση του μέλλοντος δεν είναι δυνατή. Η Hermansson υπογραμμίζει τρεις διαστάσεις του υποκειμενικού «ρίσκου» (Hermansson, 2012: 17-18). Η πρώτη είναι η *πλαisiώση (framing)*, δηλαδή η οπτική του «ρίσκου» ανάλογα με το ποιος το περιγράφει και ποιον αφορά. Η δεύτερη είναι ο ρόλος των *συναισθημάτων* στην κατανόηση διαφορετικών τύπων «ρίσκου». Το «ρίσκο» είναι σημαντικό ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο το νιώθουν οι άνθρωποι. Η τρίτη είναι ο ρόλος των *προσωπικών κρίσεων* στην ανάλυση και διαχείριση «ρίσκου». Οι κρίσεις αυτές είναι κοινωνικές, ηθικές και

²⁴ Η θεωρία του *γεμάτου μέλλοντος (full-future theory)* βλέπει το μέλλον υπό το πρίσμα του αιτιακού ντετερμινισμού: το μέλλον είναι όσο αληθινό είναι το παρελθόν και το παρόν. Διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον P. Fitzgerald (1968, "Is the Future Party Unreal?" *The Review of Metaphysics*, 21: 3 και 1969, "The truth about tomorrow's sea fight". *Journal of Philosophy* 66: 11)

πολιτικές και οι άνθρωποι προβαίνουν σε αυτές επειδή τα επιστημονικά δεδομένα κάποιες φορές δεν επαρκούν για τη διαχείριση του «ρίσκου».

Εστιάζοντας στη φεμινιστική θεωρία, η Hermansson υπογραμμίζει ότι η γνώση για τον άνθρωπο αφορά, κυρίως, ανδρικές εμπειρίες, οι οποίες προέρχονται από συγκεκριμένη τάξη, κουλτούρα και εθνική καταγωγή. Με τον τρόπο αυτό ο κλασικός υποκειμενισμός αγνοεί κάποιες *παρασκηνιακές παραδοχές* (background assumptions), οι οποίες έρχονται στο προσκήνιο, καθώς λαμβάνεται υπόψη η αντίληψη αμφότερων των φύλων. Σε αυτό το πλαίσιο όλες οι απόψεις για το «ρίσκο» μπορούν να αξιολογηθούν κατά την εκτίμηση του παρατηρητή, ενώ κάποιες αξίες, δηλώσεις ή προκαταλήψεις δεν χρειάζεται να εγκαταλειφθούν αλλά να αξιολογηθούν. Επομένως, αυτό από το οποίο έχει ανάγκη η προσέγγιση του «ρίσκου» είναι η θέσπιση κριτηρίων.

Επεκτείνοντας τους παραπάνω συλλογισμούς, ο Huang (2013) θα προτείνει την επιστημονική διάσταση της «*Πειραματικής Ρισκολογίας*» (*Experimental Riskology*), η οποία ασχολείται με τη διεξαγωγή πειραμάτων μοντελοποίησης σχετικά με τα επιστημονικά πεδία, στα οποία εμφανίζεται το «ρίσκο». Ο Huang θεωρεί το «ρίσκο» ως «*μια σκηνή στο μέλλον, η οποία σχετίζεται με κάποια δυσμενή γεγονότα*» (Huang, 2013: 392) και προέβη σε μια μοντελοποιημένη εκδοχή της παραπάνω αναπαράστασης, συνθέτοντας ένα πείραμα. Στο πείραμα αυτό, μια σφαίρα βρίσκεται πάνω σε ένα υπερυψωμένο επίπεδο. Κάτω από το επίπεδο αυτό βρίσκεται ένα ελατήριο. Αναμένεται να ασκηθεί δύναμη στη σφαίρα και αυτή να πέσει πάνω στο ελατήριο, προκαλώντας την ταλάντωσή του. Ανάλογα με το τι μπορεί να συμβεί κάθε φορά στο πείραμα (π.χ. να χρησιμοποιηθεί μικρή ή μεγάλη σφαίρα, να ασκηθεί μειωμένη, αυξημένη ή καθόλου δύναμη, κ.ο.κ.), ο Huang κατατάσσει το «ρίσκο» σε τέσσερις κατηγορίες (Huang, 2013: 397-398): α) Το «ψευδές ρίσκο» (pseudo-risk), το οποίο μπορεί να προβλεφθεί με πολύ μεγάλη ακρίβεια και ουσιαστικά δεν συνιστά «ρίσκο» αλλά βεβαιότητα. β) Το «πιθανό ρίσκο» (probability risk), το οποίο μπορεί να προβλεφθεί με τη βοήθεια στατιστικών δεδομένων. γ) Το «ασαφές ρίσκο» (fuzzy risk), το οποίο μπορεί μόνο να γίνει αναφορά με ασαφείς υπολογισμούς και ατελείς πληροφορίες. δ) Το «αβέβαιο ρίσκο», το οποίο δεν μπορεί να προβλεφθεί καθόλου.

Ο Huang υποστηρίζει ως αντικείμενο της Πειραματικής Ρισκολογίας τη μετατροπή του «αβέβαιου» «ρίσκου» σε «ασαφές» κι έπειτα σε «πιθανό», έτσι ώστε να καταστεί μετρήσιμο. Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο, ο ερευνητής χρειάζεται να συγκεντρώσει πληροφορίες, οι οποίες μπορούν να προέρχονται από διάφορες επιστήμες.

Αντίστοιχα με τον όρο «Πειραματική Ρισκολογία» στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία απαντάται και ο όρος “Risikosoziologie”, “Sociologie du Risque” ή “Sociology of Risk” (= Κοινωνιολογία του Ρίσκου), βασισμένη στα έργα των U. Beck και N. Luhmann, όπου εξετάζεται το «ρίσκο», ως κοινωνικό φαινόμενο παγκόσμιας εμβέλειας (για την αγγλική γλώσσα: Zinn, 2009: 1-4 · Beck, 1992, για τη γαλλική γλώσσα: Le Breton, 2012: 3-8, για τη γερμανική γλώσσα: Beck, 2019: 213-214 · Grundmann, 1999: 44-45 · Luhmann, 1991)

Προς την κατεύθυνση αυτή, η Althaus (2005) επιχειρώντας να οριοθετήσει με ακρίβεια το «ρίσκο» επισημαίνει πως κάθε επιστήμη αντιλαμβάνεται το «ρίσκο» διαφορετικοποιημένα, όσον αφορά την αντιμετώπιση της αβεβαιότητας που ενέχει και

επιχειρεί την αντιμετώπισή του μέσω της δυναμικής της τεκμηρίωσης της γνώσης που μελετά, ανακαλύπτει και προωθεί. Η Althaus (2005: 569) καταγράφει την ανωτέρω προοπτική ταξινομητικά ως εξής:

«Ρίσκο» και Επιστήμες (Althaus, 2005: 569)		
Επιστήμη	Είδος «ρίσκου»	Είδος γνώσης αντιμετώπισης «ρίσκου»
Μαθηματικά	Το «ρίσκο» ως μετρήσιμο φαινόμενο	Υπολογισμοί
Φυσική & Ιατρική	Το «ρίσκο» ως αντικειμενική πραγματικότητα	Αρχές, υποθέσεις και υπολογισμοί
Ανθρωπολογία	Το «ρίσκο» ως πολιτισμικό φαινόμενο	Κουλτούρα
Κοινωνιολογία	Το «ρίσκο» ως κοινωνικό φαινόμενο	Κοινωνικές «κατασκευές και πλαίσια»
Οικονομία	Το «ρίσκο» ως μέσο διασφάλισης κερδών και	Αρχές και υποθέσεις λήψης αποφάσεων
Νομική	Το «ρίσκο» ως σφάλμα συμπεριφοράς και δικονομικό	Κανόνες και όρια
Γλωσσολογία	Το «ρίσκο» ως έννοια	Ορολογία και έννοιες
Ιστορία	Το «ρίσκο» ως ιστορικό δεδομένο	Προβλεψιμότητα μέσω συμβατικής
Θεολογία	Το «ρίσκο» ως πράξη πίστης	Αποκάλυψη
Φιλοσοφία	Το «ρίσκο» ως ζήτημα προβληματισμού	Σκέψη και στοχασμός

Η Althaus (2005: 581) επισημαίνει ότι το ρίσκο αποτελεί «καθρέφτη» για κάθε επιστήμη αποκαλύπτοντας τις αδυναμίες, τις προκαταλήψεις και τις δυνατότητες κάθε επιστήμης να συμβάλει στη μείωση της αβεβαιότητας. Στο πλαίσιο αυτό το «ρίσκο» αποτελεί μείγμα φαινομενικών αντιφάσεων, είναι απροσδιόριστο- και γι' αυτό χρειάζεται να εντοπισθεί και να υπολογισθεί- ενέχει στοιχεία τόσο υποκειμενικότητας όσο και αντικειμενικότητας²⁵, μπορεί να είναι ορατό αλλά να εμπεριέχει και μη ορατά δομικά στοιχεία και αντιστοίχως να γίνεται κατανοητό αλλά και ακατανόητο, προβλέψιμο και απρόβλεπτο, ατομικό και συλλογικό. Επιπλέον, η μελέτη των Jansen et. al. (2019: 10-11) ανέδειξε ότι παρά τις εκτενείς μελέτες σχετικά

²⁵ Βλ. τη διαπίστωση του Chavas (2004: 8) ότι κάθε διαθέσιμη πληροφορία δεν έχει την ίδια αξία, ιδιαίτερα όταν η επεξεργασία της είναι χρονοβόρα και –ενίοτε- κοστοβόρα.

με τη φύση του «ρίσκου», οι διαφορετικές προσεγγίσεις του θέματος εξακολουθούν να μην καταλήγουν σε κοινή συνισταμένη.

Τις ανωτέρω θεωρήσεις του «ρίσκου» ενισχύει η εργασία του Aven (2020), η οποία συγκρίνει τρεις εργασίες-σταθμούς²⁶ στην τεκμηρίωση της έννοιας του «ρίσκου», καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αβεβαιότητα αποτελεί διαχρονικό δομικό στοιχείο ενός ορισμού του «ρίσκου» και υπογραμμίζει ότι η αποτίμηση του «ρίσκου» συντελεί στη λήψη αποφάσεων.

Επιπλέον, από τον συγκερασμό των ανωτέρω προσεγγίσεων προκύπτουν τα ακόλουθα κοινά στοιχεία τα οποία και αποτελούν τα δομικά χαρακτηριστικά του «ρίσκου»:

- Η *απόφαση*: Αφορά την τελική γνώμη που διαμορφώνει κάποιος έπειτα από επεξεργασία των διαθέσιμων σε αυτών δεδομένων.
- Η *αβεβαιότητα*: Είναι η διαπίστωση της αδυναμίας να προβλέψει κανείς το ενδεχόμενο. Η αβεβαιότητα είναι ψυχολογική κατάσταση και δημιουργείται είτε από την έλλειψη επαρκών στοιχείων για κάτι (π.χ. το να μην έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του κανένα στοιχείο για τους μαθητές του κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς), είτε στο απολύτως τυχαίο των γεγονότων (π.χ. ένα συγκεκριμένο συμβάν το οποίο δύναται να επιδράσει στη συμπεριφορά των μαθητών²⁷).
- Η *πιθανότητα*: Είτε είναι θετική είτε αρνητική σχετίζεται με τον βαθμό δυνατότητας να συμβεί κάτι. Η πιθανότητα για να είναι ακριβής πρέπει να είναι μετρήσιμη κατάσταση.
- Το *αποτέλεσμα*: Αφορά τη θετική ή αρνητική έκβαση μιας πράξης. Δεν μπορεί να προβλεφθεί με ακρίβεια, αλλά μπορεί να αποτιμηθεί δίνοντας δεδομένα για μελλοντικές εκτιμήσεις. Συνδέει το «ρίσκο» με τη λήψη απόφασης και την ανάληψη δράσης (Bonss, 2010: 51).

Γενικότερα, από τα όσα προαναφέρθηκαν προκύπτει ότι το «ρίσκο» αποτελεί μια υπαρκτή κατάσταση, η οποία ενυπάρχει σε κάθε δράση ή απόφαση ανεξάρτητα από τον δρώντα ή τον λαμβάνοντα την απόφαση, ενέχοντας τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην ανάλυση και στην πρόβλεψή του.

²⁶ Οι τρεις αυτές εργασίες έχουν ήδη αναφερθεί στο παρόν και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Πρόκειται για τα εξής άρθρα:

(α) Kaplan & Garrick (1981). On the Quantitative Definition of Risk. *Risk Analysis*, 1 (1), σελ. 11- 27

(β) Apostolakis, G. (1990). The Concept of Probability in Safety Assessments of Technological Systems. *Science* 250 (4986), σελ. 1359-1364, doi:10.1126/science.2255906

(γ) Paté-Cornell, M.E. (1996). Uncertainties in risk analysis: Six levels of treatment. *Reliability Engineering and System Safety* 54, σελ. 95-111

²⁷ Πρβλ. Mialaret, 2007: 110, όπου αναφέρεται ότι «εξωτερικοί και τυχαίοι παράγοντες παρεμβαίνουν στη ροή ενός μαθήματος, ώστε κάθε εκπαιδευτικός ξέρει ότι στη Νότια Γαλλία, για παράδειγμα, όταν πνέει νότιος άνεμος, οι μαθητές, είτε πρόκειται για μικρά παιδιά είτε για εφήβους, δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο αντιδρούν όταν η ατμόσφαιρα είναι ήρεμη. Ένα τοπικό συμβάν έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά των μαθητών».



Σχήμα 1: Πεδίο εντοπισμού του «ρίσκου» αποτελούν οι διαδικασίες λήψης και υλοποίησης αποφάσεων, συμπεριλαμβανομένων των πλαισίων και των υποκειμένων.

Συνοψίζοντας και συνεκτιμώντας τους σχετικούς ορισμούς της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου» σε τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας δεν φαίνεται να υπάρχει ορισμός που να ανταποκρίνεται επαρκώς στα δεδομένα της Παιδαγωγικής Επιστήμης και ειδικότερα της Διδακτικής. Οι περισσότεροι από τους καταγεγραμμένους ορισμούς εστιάζουν στο στοιχείο της αποφυγής της αποτυχίας. Επιπλέον, επειδή η πλειοψηφία των ορισμών περί «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου» προέρχονται από τις Οικονομικές Επιστήμες και γι' αυτό δίνουν έμφαση στις ποσοτικές μετρήσεις. Δεδομένα ανάλογων μετρήσεων μπορούν να αξιοποιηθούν και στη διδακτική διαδικασία.

1.4. Η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία»: Ορισμός και θεωρητική τεκμηρίωση

Με βάση τα ανωτέρω χαρακτηριστικά εντοπισμού, ανάλυσης και διαχείρισης του «ρίσκου» διαπιστώνεται ότι (βλ. υποκεφάλαιο 1.3) το «ρίσκο» σχετίζεται με τις έννοιες της απόφασης, της αβεβαιότητας, της πιθανότητας και του αποτελέσματος. Στη βάση αυτή και, προκειμένου να διατυπωθεί ένας επαρκής ορισμός του «ρίσκου στη διδασκαλία», χρειάζεται να εστιάσει κανείς σε κάθε ένα από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά του «ρίσκου», δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας το οποίο αφορά την επίτευξη των σκοπών διδασκαλίας και μάθησης.

Ειδικότερα η μάθηση ως διαδικασία αλλαγής συμπεριφοράς μέσω απόκτησης νέων ή διαμόρφωσης υπαρχουσών γνώσεων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και αξιών (De Houwer, Barnes-Holmes & Moors, 2013: 631-633 · Gross, 2010 · Κογκούλης, 2003) αποτελεί τη βασική επιδίωξη της διδακτικής διαδικασίας και ως έννοια χαρακτηρίζεται από ποικίλες προσεγγίσεις (Φύκαρης, 2014). Ειδικότερα (Woolfolk, 2017: 276-467 · Schunk, 2009 · Φρυδάκη, 2009 · Κουτσούκος & Σμυρναίου, 2008 · Κολιάδης, 2005, 2006 & 2007 · Gaonach & Golder, 2003):

- Οι Συμπεριφοριστικές-Συνειρμικές θεωρίες μάθησης θεωρούν τη γνώση ως μεταβολή συμπεριφοράς, η οποία αποκτάται μέσα από μια μόνιμη, σταθερή και ελεγχόμενη διαδικασία εκδήλωσης ερεθισμάτων.

- Οι *Γνωστικές* θεωρίες θεωρούν τη μάθηση ως δημιουργία οργανωμένων εσωτερικών δομών που καταρτίζονται στο πλαίσιο της διαδικασίας πρόσκτησης και κωδικοποίησης της γνώσης από τον μαθητή.
- Οι *Κοινωνιογνωστικές* θεωρίες θεωρούν τη γνώση ως αλλαγή συμπεριφοράς που πραγματοποιείται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, στα οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν υλοποιώντας συγκεκριμένες δραστηριότητες.
- Οι θεωρίες του *Εποικοδομισμού* θεωρούν ότι η γνώση ενέχει το χαρακτηριστικό της σχετικότητας, στοχεύοντας στην καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων που μπορούν να οδηγήσουν στη λύση και εφαρμογή των προβλημάτων.

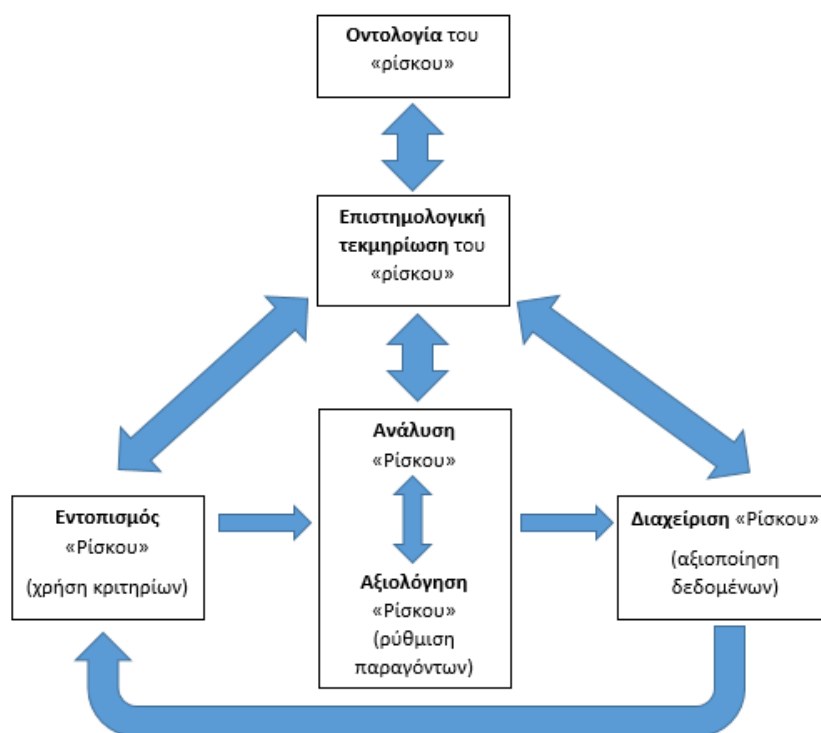
Μολονότι οι θεωρίες μάθησης προσεγγίζουν τη διδακτική διαδικασία επικεντρώνοντας άλλοτε στο αποτέλεσμα και άλλοτε στη φύση της διαδικασίας, κοινός παρονομαστής τους μπορεί να θεωρηθεί αφενός μεν η επιδίωξη επιτυχούς αποτελέσματος, αφετέρου δε η εστίαση στον διαφορετικό για κάθε θεωρία διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού (Φύκαρης, 2010: 113-149), του οποίου αντικείμενο είναι ο *διδακτικός σχεδιασμός* (Φύκαρης, 2014: 328-331). Με βάση αυτή τη διαπίστωση επισημαίνεται ότι οι θεωρίες μάθησης θέτουν στο προσκήνιο δύο από τα τέσσερα δομικά χαρακτηριστικά του «ρίσκου», όπως διατυπώθηκαν στην υποενότητα 1.3.2, δηλαδή, την *απόφαση* (μέσω της επικέντρωσης στον ρόλο του εκπαιδευτικού) και το *αποτέλεσμα*.

Επιπροσθέτως, η μάθηση αποτελεί μια εσωτερική διαδικασία, της οποίας το αποτέλεσμα μπορεί μόνο να υποτεθεί, καθώς το μόνο εξωτερικό στοιχείο το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για την εκτίμησή της είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς. Επιπλέον, η διδασκαλία συντελείται μέσα από επικοινωνιακές καταστάσεις και αποτελεί δυναμική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από το στοιχείο του απρόβλεπτου και του μοναδικού (Cohen, 2011: 190 · Φύκαρης, 2010: 268-273). Αυτό σημαίνει ότι η ροή της διδασκαλίας εμπεριέχει, εκτός από αναμενόμενες, και πιθανές ανεπιθύμητες εξελίξεις, η ύπαρξη των οποίων ενισχύει την αβεβαιότητα και συνεπώς συνδέεται με την έννοια του «ρίσκου» (Zagkotas & Fykaris, 2017: 1068-1071 · Shapiro & Stefkovich, 2016: 192-199). Με τον τρόπο αυτό, οι θεωρίες της μάθησης αναδεικνύουν τα άλλα δύο χαρακτηριστικά του «ρίσκου», όπως διατυπώθηκαν στο υποκεφάλαιο 1.3.2, δηλαδή την *αβεβαιότητα* και την *πιθανότητα*.

Με βάση τα ανωτέρω, η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία²⁸» μπορεί να οριστεί ως μια υπαρκτή κατάσταση που αφορά την επιτυχία ή μη της διδασκαλίας, η οργάνωση της οποίας αποτελεί μια διαδικασία λήψης αποφάσεων. Παράλληλα, η *απόφαση* -ως δομικό χαρακτηριστικό του «ρίσκου»- ανήκει στον *εκπαιδευτικό*, ο οποίος προβαίνει στον *διδακτικό σχεδιασμό*. Οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού για την κατάρτιση του διδακτικού σχεδιασμού στοχεύουν στον μετριασμό και/η στην αποτροπή *ανεπιθύμητων εξελίξεων* κατά τη ροή της διαδικασίας και το εκκρεώμενο προϊόν μάθησης. Ωστόσο, οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού βασίζονται σε *υποθέσεις*,

²⁸Ως νεολογισμός στην ορολογία της διδακτικής μεθοδολογίας, το «ρίσκο στη διδασκαλία» μπορεί να μεταφραστεί ως “risk in teaching” (αγγλικά), “risqué d’ enseignement” (γαλλικά), “Unterrichtsrisiko” (γερμανικά) και “rischio nell’ insegnamento” (ιταλικά).

που ενέχουν το στοιχείο της *αβεβαιότητας*, αλλά και σε *μετρήσεις* που εμπεριέχουν το στοιχείο της *μετρήσιμης πιθανότητας*.



Εικόνα 2: Σχηματική αναπαράσταση της εννοιολογικής οριοθέτησης του «ρίσκου στη διδασκαλία»

1.5. Η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» ως κίνητρο για αναστοχασμό και αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού

1.5.1. Το «ρίσκο» ως κίνητρο εκδήλωσης συμπεριφοράς

Τα κίνητρα αποτελούν μια ψυχολογική διαδικασία, η οποία διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς έναν στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012). Η κατανόηση των κινήτρων ενός ατόμου συμβάλλει στην κατανόηση της συμπεριφοράς του, η οποία δύναται να οδηγήσει σε πιθανή πρόβλεψή της (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005: 2-3). Ιδιαίτερα ως προς τον χώρο εργασίας, η ερμηνεία της εργασιακής συμπεριφοράς των ανθρώπων μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους αλλά και την ικανοποίησή τους από την εργασία (Raziq & Maulabakhsh, 2015: 723-724). Για τον λόγο αυτό, κλάδοι της Ψυχολογίας, όπως: η Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία ασχολούνται με τη διερεύνηση των διαδικασιών οι οποίες οδηγούν τα άτομα σε συγκεκριμένα επίπεδα αποδοτικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης (Κάντας, 2008: 14-15). Στο πλαίσιο αυτό, τα άτομα εστιάζουν στην αποφυγή των καταστάσεων οι οποίες δύνανται να θέσουν το αποτέλεσμα του έργου τους σε διακινδύνευση, καθιστώντας, παράλληλα, τα ίδια ως προσωπικά υπεύθυνα για την τελική αποτυχία (Πλατσίδου και Γωνίδα, 2005: 9). Τα άτομα, δηλαδή, ενδέχεται να εμφανίζουν τάση αποφυγής του ρίσκου.

Η εννοιολογική σύνδεση ρίσκου και ευκαιρίας συναντάται από τη ρωμαϊκή εποχή. Ειδικότερα, οι Ρωμαίοι έβρισκαν στη διακινδύνευση ευκαιρία για διάκριση μέσα από το λαϊκό ρητό, που διέσωσε ο Σενέκας: “*Periculum numquam sine periculo vincitur*” (=«Κανένας κίνδυνος δεν υπερνικιέται δίχως κίνδυνο»)²⁹. Παράλληλα, η κινεζική ιδεογραμματική γραφή (βλ. Εικόνα 3) συνδέει τις δύο έννοιες σε κοινό ιδεόγραμμα για να διατυπώσει την έννοια της κρίσης. Δηλαδή: κίνδυνος + ευκαιρία = κρίση, δηλαδή μια κατάσταση η οποία εμπεριέχει αρνητικά χαρακτηριστικά των οποίων η διαχείριση μπορεί να οδηγήσει στην επιστροφή στην φυσιολογική κατάσταση³⁰.



Κίνδυνος + Ευκαιρία = Κρίση

Εικόνα 3: Η έννοια της “κρίσης” στην κινεζική ιδεογραμματική γραφή αποτυπώνεται ως “κίνδυνος” + “ευκαιρία”.

Υπάρχουν, ωστόσο, μελέτες, οι οποίες αναδεικνύουν την ύπαρξη ρίσκου ως κίνητρο για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες με αβέβαιη έκβαση. Ο Καναδός κοινωνιολόγος Erving Goffman, σχολιάζοντας την προοπτική ωφέλειας-απώλειας (“win-loss”) ως προς τις καταστάσεις διακινδύνευσης, καθόρισε αρχικά τις έννοιες (α) της ευκαιρίας (opportunity), ως τη δυνατότητα αποκομιδής πιθανού κέρδους, (β) του ρίσκου, ως την απειλή απώλειας του πιθανού κέρδους. Ωστόσο, ο Goffman διατυπώνει την άποψη ότι το κέρδος μπορεί να θεωρηθεί υποκειμενική έννοια επειδή σε μια διαδικασία εκτίμησης κέρδους-απώλειας, η έννοια και το μέγεθος του κέρδους δεν εκτιμάται το ίδιο από όλους τους συμμετέχοντες (Goffmann, 2006: 229-230). Αυτό σημαίνει ότι ένα άτομο μπορεί να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα με αβέβαιη έκβαση έχοντας προβεί σε μια διαφορετική αποτίμηση του ρίσκου σε σχέση με άλλους συμμετέχοντες στην ίδια δραστηριότητα. Στη βάση αυτή, μπορεί κανείς να αποφασίσει ότι μια πιθανή αποτυχία μπορεί να αποβεί γι’ αυτόν διδακτική (Goffmann, 2006: 227). Επομένως, η δράση δεν βρίσκεται στην καθημερινή ρουτίνα, αλλά σε δραστηριότητες, με τις οποίες ένα άτομο ασχολείται έχοντας επίγνωση ότι υπάρχουν συνέπειες τις οποίες όμως μπορεί να αποφύγει με τις κατάλληλες ενέργειες (Goffmann, 2006: 239-240). Με τον τρόπο αυτό, από τη μελέτη του Goffman διαπιστώνεται μεταξύ άλλων ότι ρίσκο και ευκαιρία μπορούν υπό συγκεκριμένες- υποκειμενικές- συνθήκες να έχουν παρόμοιο εννοιολογικό

²⁹Βλ. Proverbia Senecae 368 στο: Payne-Fothergill, L. (1988). Seneca and Celestina, Cambridge: Cambridge University Press, σελ. 164. Βλέπε επίσης το σχετικό λήμμα στο Collison & Collison, 1980: 62 164

³⁰Βλ. το σχετικό λήμμα στο διαδικτυακό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B7&dq = (προσπέλαση και ανάκτηση: 20/11/2020). Πρβλ, την αρχική σημασία του ρήματος «κρίνω» ως «διαχωρίζω, κοσκινίζω» και περισσότερο μεταφορικά ως «λαμβάνω απόφαση», εμπεριέχοντας στην ανάλυση της έννοιας τον διαχωρισμό των θετικών από τις αρνητικές συνέπειες, γεγονός το οποίο αποτελεί κάποιο πρώιμο είδος ανάλυσης διακινδύνευσης (Μπαμπινιώτης, 2010:733).

περιεχόμενο. Στην περίπτωση αυτή, το ρίσκο καθίσταται για το άτομο ελκυστικό. Επιπλέον, εάν στα παραπάνω προστεθεί το γεγονός ότι το ρίσκο απαντάται σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Goffmann, 2017: 90-91), το πλήθος των προκλήσεων αποκτά μεγαλύτερο εύρος.

Με φόντο τα παραπάνω, οι Machlis & Rosa επισημαίνουν ότι οι άνθρωποι, μολονότι προσδεύουν πολιτισμικά και τεχνολογικά, εμφανίζονται ολοένα και πιο απρόθυμοι να αναλάβουν «ρίσκο». Για τον λόγο αυτό, οι Machlis & Rosa κάνουν λόγο για «*επιθυμητό ρίσκο*» (“*desired risk*”), το οποίο περιλαμβάνει «*όλες τις δραστηριότητες ή τα γεγονότα με αβέβαιη έκβαση ή συνέπειες, όπου η αβεβαιότητα του αποτελέσματος αποτελεί ένα βασικό ζήτημα της συμπεριφοράς*» (Machlis & Rosa, 1990: 162). Οι άνθρωποι αξιολογούν την αβεβαιότητα ως σημαντική, όταν είναι πρόθυμοι να αναλάβουν συνειδητά «ρίσκο». Οι λόγοι για κάτι τέτοιο είναι: *Βιολογικοί*, σχετιζόμενοι με τις ουσίες του ανθρώπινου οργανισμού που ελέγχουν το άγχος³¹. *Πολιτισμικοί*, σχετιζόμενοι με το γεγονός ότι η κοινωνία επιβραβεύει συγκεκριμένες μορφές ανάληψης «ρίσκου». *Κοινωνιολογικοί*, καθώς άτομα με χαμηλές αμοιβές ή χαμηλή ικανοποίηση από την καθημερινότητά τους αναλαμβάνουν περισσότερο «ρίσκο» (Machlis & Rosa, 1990: 162-163).

Παράλληλα, αναπτύχθηκε μια σειρά από κλίμακες μέτρησης της τάσης του ατόμου να αναλαμβάνει ρίσκο όπως η Sensation Seeking Scale, η Everyday Risk Inventory, η Tension Risk Adventure Inventory και η Risk Propensity Scale (Meertens & Lion, 2008: 1506-1509).

1.5.2. Τύποι κινήτρων που διεγείρονται από την ύπαρξη «ρίσκου»

Εφόσον, επομένως, το ρίσκο μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να καταστεί ελκυστικό για το άτομο, προκύπτει το ερώτημα «*τι είναι αυτό που καθιστά το ρίσκο τόσο ελκυστικό, ώστε, έχοντας επίγνωση του υψηλού επιπέδου πιθανής απώλειας, ένα άτομο να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα;*». Με άλλα λόγια, «*τι είδους κίνητρα καθιστούν το ρίσκο ελκυστικό για ένα άτομο;*». Η απάντηση στο ερώτημα αυτό έλκει τις ρίζες του σε μια σειρά από ερευνητικά δεδομένα και διατυπωθείσες θεωρίες.

Σε πείραμα που διεξήχθη από το πανεπιστήμιο του Harvard, ομάδες φοιτητών αρχικά συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σκιαγράφησης προσωπικότητας και, κατόπιν, οδηγήθηκαν σε αίθουσες, στις οποίες υπήρχαν τραπέζια με δραστηριότητες πνευματικής δραστηριοποίησης και τραπέζια με τυχερά παιχνίδια. Οι φοιτητές έπρεπε να περάσουν και από τις δύο κατηγορίες δραστηριοτήτων, επιλέγοντας να ξεκινήσουν από όποια επιθυμούν. Η έρευνα έδειξε ότι όσοι- σύμφωνα με όσα δήλωσαν στα τεστ προσωπικότητας- έθεταν ως γενικότερο στόχο την επιτυχία στη ζωή, ξεκινούσαν από τα τραπέζια με τις πνευματικές δραστηριότητες, δεχόμενοι να αναλάβουν ρίσκο ως προς την επικείμενη εργασία τους και τη συνεργασία με άλλα μέλη της ομάδας τους. Από την άλλη, όσοι θεωρούσαν ότι είχαν ιδιαίτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους ανεξάρτητα από το τι πρόκειται να επιτύχουν, ξεκινούσαν από τα τραπέζια των τυχερών παιχνιδιών, αναλαμβάνοντας διαφορετικό ρίσκο (McClelland & Watson, 2006). Επομένως, το είδος του ρίσκου το οποίο δέχεται

³¹ Η *μονοαμινοξείδωση Α* είναι ένζυμο που συμβάλει στη διάσπαση της σεροτονίνης στον εγκέφαλο, η οποία συνδέεται με τα επίπεδα άγχους στον άνθρωπο.

να αναλάβει ένα άτομο δύναται να συνδέεται με τις γενικότερες επιθυμίες και τις προσδοκίες του από τη ζωή. Αντίστοιχα, πρόσφατη έρευνα ανέδειξε ότι η ανάληψη ρίσκου σε διανοητικές καταστάσεις συνδέεται με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ατόμου (Beghetto, Karwowski & Reiter-Palmon, 2020).

Επιπλέον, σε έρευνα ως προς τη διερεύνηση της συμμετοχής ανδρών και γυναικών σε επικίνδυνα σπορ, συμμετείχαν 1.469 φοιτητές στο Χονγκ-Κονγκ από τους οποίους ζητήθηκε να δηλώσουν ένα βασικό σπορ ή φυσική δραστηριότητα με την οποία ασχολήθηκαν κατά το προηγούμενο έτος. Για τον σκοπό αυτό συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο σχετικά με τους λόγους της επιλογής τους. Η έρευνα οδήγησε σε μια σειρά συμπερασμάτων σχετικά με τον ρόλο του φύλου στη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες. Ανάμεσα στα συμπεράσματα της έρευνας αυτής εντοπίζεται η διαπίστωση ότι οι συμμετέχοντες υπήρξαν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε κάποια αθλητική δραστηριότητα στην οποία ενέχεται ρίσκο, ακόμη κι αν αυτή δεν συγκαταλέγεται στα επικίνδυνα σπορ (Kerr, Cecilia & Lindner, 2004). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η ανάληψη ρίσκου δεν συνδέεται μόνο με τις δραστηριότητες εκείνες, στις οποίες εμπεριέχεται ως δομικό χαρακτηριστικό (π.χ. επικίνδυνα αθλήματα), αλλά μπορεί να *ενυπάρχει σε κάθε είδους δραστηριότητα* και, επομένως, μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο ανεξάρτητα από τη φύση της δραστηριότητας.

Αντίστοιχα, η προοπτική ανάληψης ρίσκου ενδέχεται να λειτουργεί αποτρεπτικά για το άτομο, αναλογιζόμενο τις ψυχολογικές συνέπειες που απορρέουν από τον αντίκτυπο της απώλειας, καθώς η ανάληψη «ρίσκου» συνδέεται με μια σειρά από ψυχολογικούς παράγοντες (Trimpor, 1994: 14). Σε κάποιες περιπτώσεις, η ανάληψη «ρίσκου» συνδέεται με ελλιπείς δεξιότητες εκτίμησης καταστάσεων (Yates & Stone, 1992). Σε άλλες περιπτώσεις, η ανάληψη «ρίσκου» μπορεί να συνδέεται με διαταραχές όπως η αλεξιθυμία, το λεκτικό διανοητικό έλλειμμα και η νευρολογική δυσλειτουργία (Tuminaro & Palone, 2003) αλλά και με βλάβες του μετωπιαίου λοβού (Floden, Alexander, Kubu, Katz & Stuss, 2008). Παρά τα ανωτέρω δεδομένα, ωστόσο, η ανάληψη «ρίσκου» αποτελεί μια δημοφιλή συζήτηση στα άτομα που ασχολούνται με τον αθλητισμό.

Ειδικά ως προς τον αθλητισμό, η ανάληψη ρίσκου αποτελεί σημαντικό κίνητρο συμμετοχής σε επικίνδυνα αθλήματα και συνδέεται με την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοεπιβεβαίωσης, τα οποία με τη σειρά τους ενισχύουν την επιθυμία για ανάληψη νέου ρίσκου³² (Κυπραίος, 2018: 30-31 · Κουθούρης, 2009: 16 · Le Breton, 2000: 2-5). Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν διατυπωθεί τρεις κατηγορίες εσωτερικών κινήτρων (Lindenberg & Steg, 2007: 119-120): (α) κανονιστικά (normative) κίνητρα, τα οποία αφορούν την ανταπόκριση του ατόμου στις προσδοκίες μιας ευρύτερης ομάδας στην οποία ανήκει ή επιθυμεί να ανήκει, (β) ηδονιστικά (hedonic) κίνητρα, τα οποία αφορούν την αναζήτηση έντονων βιωμάτων και της ανάλογης ευχαρίστησης που προκύπτει από αυτή την εμπειρία, και (γ) κίνητρα κέρδους (gain), τα οποία αφορούν τις προσδοκίες του ατόμου από τον εαυτό του και την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του. Οι ερευνητές τόνισαν επίσης ότι η

³²Πρβλ. Το απόφθεγμα του Άγγλου θεατρικού συγγραφέα T.S. Elliot: *“Only those who will risk going too far can possibly find out how far one can go”* (= «Μόνο αυτοί που θα ρισκάρουν να πάνε πολύ μακριά πιθανόν να μπορέσουν να ανακαλύψουν πόσο μακριά μπορεί κανείς να πάει»).

διαρκής ανάληψη ρίσκου ενδέχεται να μεταβάλει τον τύπο των κινήτρων. Επιπρόσθετα, η Willig (2008: 694-700) διαχωρίζει τα εσωτερικά κίνητρα ανάληψης ρίσκου σε συνειδητά, τα οποία σχετίζονται με εμπλουτισμό των εμπειριών και την επιθυμία για επίτευξη τεθειμένων στόχων, και σε ασυνείδητα, τα οποία αφορούν το αίσθημα ικανοποίησης που προκύπτει από την εμπειρία του ρίσκου³³.

Ακολούθως, οι Ekelund et al. συνέδεσαν τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανάληψη ρίσκου και την αναζήτηση έντονων βιωμάτων με γενετικούς παράγοντες όπως το γονίδιο υποδοχέα ντοπαμίνης τύπου 4 (Ekelund, Lichtermann, Järvelin & Peltonen, 1999: 1454) και οι Diehm & Armatas με τάσεις της προσωπικότητας του ατόμου (Diehm & Armatas, 2004: 673-676). Στα παραπάνω πρέπει να προστεθεί και η διαπίστωση του Bandura (1997: 1-3) ότι η ικανότητα του ατόμου να προβλέπει την αβεβαιότητα ενισχύει την προσαρμοστική του ετοιμότητα μέσα στο κοινωνικό σύστημα, στο οποίο δρα.

Με βάση τις παραπάνω μελέτες καταρτίστηκε και εφαρμόστηκε (Zuckerman, 2014 · Cohen, Meir, Segal, & Amar, 2003 · Morgatroyd, Rushton, Apter, & Ray, 1978) μια σειρά από εργαλεία ανάλυσης της τάσης για ανάληψη ρίσκου. Τέτοια εργαλεία είναι:

- Η «Telic Dominance Scale» (T.D.S.) (Gotts, Kerr & Wangeman, 2000 · Morgatroyd et al., 1978), η οποία θεωρεί ότι οι παράγοντες που επιδρούν στη μεταβολή της τάσης ενός ατόμου από τον φόβο της αποτυχίας στην ελπίδα της αποτυχίας είναι η λογική σκέψη (serious mindness), ο οργανωτικός προσανατολισμός (planning orientation) και η αποφυγή διέγερσης (arousal avoidance).
- Η “Tension, Adventure and Risk” (T.A.R.) (Cohen et al., 2003), η οποία μπορεί να βοηθήσει τα άτομα στην επιλογή επαγγέλματος.
- Η Sensation Seeking Scale (S.S.S.) (Zuckerman, 2014 · Μπελογιάννης, Κουθούρης & Κουρτεσοπούλου, 2008), η οποία κατατάσσει τις αιτίες αναζήτησης της διέγερσης των συναισθημάτων σε τέσσερις κατηγορίες: (α) Αναζήτηση περιπέτειας, (β) Αναζήτηση νέων εμπειριών, (γ) Απουσία αναστολών, (δ) Αποφυγή της ανίας.

1.5.3. Τα δίπολα κινήτρων και το «αντεστραμμένο ρίσκο»

Μια δομική-φαινομενολογική προσέγγιση της τάσης του ατόμου να αναλαμβάνει ρίσκο διατυπώθηκε από τον Michael Apter κατά τα τέλη του 20ου – αρχές 21ου και έλαβε την ονομασία «Θεωρία της Αντιστροφής» (“Reversal Theory”). Ο Apter διερεύνησε τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας, που αφορούν τη σχετική με την ανάληψη ρίσκου εμπειρία, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με δύο διαφορετικές ψυχολογικές καταστάσεις που σχετίζονται με το ρίσκο. Η πρώτη κατάσταση είναι η τάση αποτροπής του ρίσκου, καθώς αυτό βιώνεται ως κάτι

³³ Πρβλ. την έκφραση καθημερινότητας “No risk, no fun!”, η οποία χρησιμοποιείται στη Γερμανία. Η προέλευσή της ανήκει σε γερμανική εταιρεία κατασκευής γλυκών για παιδιά στις αρχές της δεκαετίας του 1980, η οποία χρησιμοποίησε τη φράση στη συσκευασία του γλυκού για διαφημιστικούς λόγους. Η φράση έγινε σύνθημα και εξακολουθεί να χρησιμοποιείται στον καθημερινό, μη λόγιο λόγο. Η δημοφιλία της αποτυπώνεται σε αφίσες, διαφημίσεις, τίτλους τραγουδιών, κλπ.

δυσάρεστο και αγχωτικό. Στην περίπτωση αυτή επιχειρείται η αποφυγή του ρίσκου καθώς διεγείρονται κίνητρα αυτοπροστασίας και δυσάρεστα συναισθήματα (arousal-avoidance). Στην περίπτωση αυτή το άτομο χαρακτηρίζεται σοβαρό και προσεκτικό. Η δεύτερη κατάσταση είναι εκ διαμέτρου αντίθετη από την πρώτη και προκρίνει μια θέαση του ρίσκου ως διεγερτικό ευχάριστων συναισθημάτων. Στην περίπτωση αυτή, επιχειρείται η ανάληψη του ρίσκου καθώς οδηγεί σε ευχαρίστηση και εγρήγορση (arousal-seeking). Στην περίπτωση αυτή το άτομο χαρακτηρίζεται προσανατολισμένο στην περιπέτεια³⁴ (Apter, 2007: 16-25 · Apter, 2001: 21-23). Τα άτομα βιώνουν άλλοτε τη μία και άλλοτε τη δεύτερη κατάσταση.

Ωστόσο, μολονότι τα κίνητρα φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφαση για ανάληψη ή αποφυγή ρίσκου, η μετα-κίνητική (meta-motivational) ψυχολογική κατάσταση του ατόμου αναδεικνύεται ως καθοριστικότερος παράγοντας χαρακτηρισμού του ρίσκου ως ελκυστικού ή μη (Apter, 2007: 18). Η κατάσταση αυτή αποτελεί την τελική αποτίμηση μιας κατάστασης ρίσκου κατά την οποία η εμπειρία χαρακτηρίζεται ως ευχάριστη ή δυσάρεστη. Προκειμένου να εξηγήσει καλύτερα την παραπάνω θέση, ο Apter χρησιμοποιεί το παράδειγμα του τρένου του λούνα-παρκ («thrill ride»), το οποίο κινείται με μεγάλη ταχύτητα: αρκετοί από όσους ανεβαίνουν στο τρένο βιώνουν συναισθήματα φόβου, ωστόσο, μετά το τέλος της δραστηριότητας, είναι πιθανό να περιγράψουν την εμπειρία τους άλλοτε ως «διασκεδαστική» και άλλοτε ως «δυσάρεστη». Στην περίπτωση αυτή, το στοιχείο που προσδίδει πρόσημο στην αποτίμηση της εμπειρίας είναι η ύπαρξη και η ανάληψη ρίσκου (Apter, 2001: 215-228). Με τον τρόπο αυτό, η εσωτερική τάση του ατόμου να αποφεύγει τους κινδύνους είναι δυνατόν να αντιστρέφεται («reverse») και να μετατρέπεται σε τάση ανάληψης ρίσκου (Apter, 2007: 142-145) και το αντίθετο. Τέτοιες τάσεις αντιστροφής είναι κατά τον Apter ιδιαίτερα έντονες στη σεξουαλική ζωή (σχετιζόμενες με την αποφυγή πιθανών νοσημάτων ή εγκυμοσύνης), στα επικίνδυνα αθλήματα, στα τυχερά παιχνίδια καθώς και στη γενικότερη διατροφική συμπεριφορά (Apter, 2001: 227-228).

Βασιζόμενος πάνω στις θέσεις της παραπάνω θεωρίας, ο Llewellyn (2003: 24-29) διέκρινε τρεις κατηγορίες ατόμων με βάση την επιθυμία για ανάληψη ρίσκου: (α) όσοι αποφεύγουν κάθε πράξη που εμπεριέχει ρίσκο («risk avoiders»), οι οποίοι απορρίπτουν τη διακινδύνευση ως απαράδεκτη και αδικαιολόγητη, (β) όσοι συμμετέχουν σε κάποια πράξη παρά το διαφαινόμενο ρίσκο («risk reducers»), οι οποίοι θεωρούν ότι η διακινδύνευση είναι ανεπιθύμητη αλλά αναπόφευκτη, (γ) όσοι θεωρούν το ρίσκο ως πρόκληση συμμετοχής σε δράση («risk optimizers»), οι οποίοι, εμπλεκόμενοι σε καταστάσεις υψηλής διακινδύνευσης, επιχειρούν να τη μειώσουν όσο το δυνατόν περισσότερο. Η άποψη αυτή ενισχύεται από την έρευνα του Brymer, η οποία κατέδειξε ότι το πραγματικό κίνητρο συμμετοχής των ατόμων σε επικίνδυνες δραστηριότητες είναι η γνώση που αποκομίζουν από την εμπειρία της συμμετοχής, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ρίσκου ή όχι. Ωστόσο, όλοι αναγνωρίζουν την ύπαρξη

³⁴Πρβλ. Τη ρήση του Γερμανού ποιητή και συγγραφέα Friedrich Schiller (1782): «Για να τα σώσουμε όλα, πρέπει να τα διακινδυνεύσουμε όλα» (*“Alles zu retten, muß alles gewagt werden”*). Βλ. *“Die Verschwörung des Fiesco zu Genua”* («Η συνωμοσία του Φιέσκο στην Γένοβα»). Λίγο νωρίτερα την ίδια εποχή, ο Γάλλος φιλόσοφος Jean-Jacques Rousseau ανέφερε κάτι παρόμοιο: *“Tout homme a droit de risquer sa propre vie pour la conserver”* (= «Κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να ρισκάρει την ίδια του τη ζωή προκειμένου να τη διαφυλάξει»). Βλ. *“Du Contrat Social”* («Κοινωνικό Συμβόλαιο»), Βιβλίο II, Κεφάλαιο 5 (Μετάφραση Β. Γρηγοροπούλου & Αλ. Σταϊνχάουερ, Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις, 2004).

ρίσκου³⁵ και προσπαθούν να το διαχειριστούν όσο το δυνατόν καλύτερα (Brymer, 2010: 4-7 και 17-18).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Simon Emmerling (2007) διερεύνησε τη δυνατότητα εφαρμογής της μεθόδου του Atkinson³⁶ στην εκπαίδευση, σημειώνοντας ότι τα εσωτερικά κίνητρα μαθητών που ενεργούν με τη σιγουριά της επιτυχίας είναι η ικανοποίηση από το επίτευγμά τους και μια αίσθηση υπερηφάνειας που πηγάζει από την ολοκλήρωση της δράσης³⁷. Αντίθετα, οι μαθητές που ενεργούν υπό τον φόβο της αποτυχίας τείνουν να αποφεύγουν εργασίες των οποίων η εξέλιξη ενδέχεται να αποκαλύψει τις αδυναμίες τους, επιδεικνύουν χαμηλό επίπεδο φιλοδοξιών και φοβούνται τις αξιολογικές κρίσεις των συμμαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων τους (Emmerling, 2007: 7-8). Ο Emmerling εστίασε στους μαθητές αυτούς, θεωρώντας ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει να μετριαστούν οι πιθανές αρνητικές συνέπειες για τη διδασκαλία, εντοπίζοντας τα κίνητρα αποτυχίας των μαθητών και δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες ενθάρρυνσής τους (Emmerling, 2007: 8 και 11-12). Επομένως, το μοντέλο του Atkinson θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ανίχνευσης του προσανατολισμού των κινήτρων των μαθητών και ο εκπαιδευτικός να εντάξει τα δεδομένα που δύναται να αποκομίσει στην κατάρτιση του διδακτικού σχεδιασμού.

Τα συμπεράσματα (α) του Goffman ότι το ρίσκο μπορεί να αποτελέσει παράλληλα και ευκαιρία για το άτομο των μελετών και των πειραμάτων που κατέδειξαν ότι η ανάληψη ρίσκου μπορεί να λειτουργήσει ως εσωτερικό κίνητρο και της θεωρίας της αντιστροφής του Arter, σύμφωνα με την οποία το ρίσκο μπορεί να είναι άλλοτε ελκυστικό και άλλοτε δυσάρεστο, καταδεικνύουν ότι η επανεκτίμηση της απόφασης ενός ατόμου για αποφυγή ή λήψη του ρίσκου και η λήψη της αντίθετης απόφασης, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αντεστραμμένο ρίσκο» («reversed risk»)³⁸.

³⁵ Πρβλ. την έρευνα των Williams, Herzog & Simmons (2011) ως προς τα κίνητρα δείγματος ατόμων για διακοπή του καπνίσματος, σύμφωνα με την οποία όσοι εκτίμησαν το ρίσκο για την υγεία τους ως υψηλό ανέλαβαν αμέσως δράση για να διακόψουν το κάπνισμα, ενώ όσοι το αντίληφθηκαν ως χαμηλό, δεν εμφάνισαν καμία προθυμία ανάληψης δράσης. Συνεπώς, η αντίληψη ύπαρξης υψηλού ρίσκου κινητοποίησε για δράση τους συμμετέχοντες στο πείραμα.

³⁶ Ο Αμερικανός ψυχολόγος John William Atkinson διατύπωσε στα μέσα του 20ου αιώνα τη θεωρία του για την επιρροή των κινήτρων στην ανάληψη ρίσκου. Πρόκειται για τη «*Theory of Achievement Motivation*», στη βάση της οποίας εντοπίζεται ότι η τάση ανάληψης ρίσκου επηρεάζεται από τη διάθεσή του για αναζήτηση της επιτυχίας, την εκτίμησή του ως προς την πιθανότητα επιτυχίας, στην επικείμενη δραστηριότητα, καθώς και από τη σημασία, που προσδίδει στο ενδεχόμενο επίτευγμά του. Αντίστοιχα, η τάση του ατόμου για αποφυγή του ρίσκου εξαρτάται από την εγγενή τάση του για αποφυγή της αποτυχίας, την εκτίμησή του για τις πιθανότητες αστοχίας σε μια δραστηριότητα καθώς και την αρνητική επίδραση που αναμένεται να έχει πάνω του η ενδεχόμενη αποτυχία. Ο συνδυασμός των δύο παραμέτρων ανάληψης-αποφυγής του ρίσκου αποδίδει την τελική τάση του ατόμου ως προς τον τρόπο με τον οποίο αναμένεται να δράσει (Atkinson, J.W. (1957). "Motivational determinants of risk-taking behavior". *Psychological Review* 64 (6), σελ. 359-372). Με βάση την παραπάνω θεωρία, ο Atkinson δημιούργησε ένα μοντέλο διερεύνησης της τάσης του ατόμου για ανάληψη ρίσκου.

³⁷ Βλ. υποκεφάλαιο 1.5.2 για το μοντέλο της «*Theory of Achievement Motivation*» του Atkinson.

³⁸ Παραπλήσιας σημασίας είναι ο όρος «*risk reversal*», ο οποίος αφορά τον τομέα των επενδύσεων.

1.5.4. Η ανάληψη και η αποφυγή του «ρίσκου στη διδασκαλία» ως ευκαιρία αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης για τον εκπαιδευτικό

Ως προς τη διδακτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μπει στη λογική του «αντεστραμμένου ρίσκου» μέσα από την ικανοποίηση των επιθυμιών του και της σχετικής ανατροφοδότησης. Στην περίπτωση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να αποφύγει το «ρίσκο στη διδασκαλία» μέσα από την πρόβλεψη των πιθανών περιπτώσεων και τον σχεδιασμό της επιτυχημένης διαχείρισής τους, ικανοποιεί την επιθυμία του για αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοεπιβεβαίωση, ενώ παράλληλα καθίσταται ο ίδιος η αιτία της δραστηριοποίησης των μαθητών που οδήγησε στη μάθηση. Με τη σειρά της, ο χαρακτηρισμός μιας διδασκαλίας ως επιτυχημένης προσφέρει στον εκπαιδευτικό μια σειρά από δεδομένα σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που συνέθεσαν το αποφευχθέν «ρίσκο στη διδασκαλία». Τα στοιχεία αυτά αποτελούν μια αρχική βάση δεδομένων την οποία ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίζει προσθέτοντας συνεχώς νέα στοιχεία μετά το τέλος κάθε διδασκαλίας (Berger, Girardet, Vaudroz & Crahay, 2018: 4 · Haynes, 2010: 3-4). Με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζονται τόσο η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού, όσο και η γνώση που διαθέτει για το πιθανό «ρίσκο στη διδασκαλία». Επιπρόσθετα, δίνεται στον εκπαιδευτικό η ευκαιρία να στοχαστεί και να αναστοχαστεί πάνω στη διδασκαλία, αναθεωρώντας ή/και επικαιροποιώντας την προσωπική του θεωρία περί της διδασκαλίας (Jay, 2003: 184-185). Σε αυτή την περίπτωση, η ύπαρξη του «ρίσκου στη διδασκαλία» αποτελεί μια ευκαιρία για διαρκή αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, οι οποίες συνδέονται με τη μελέτη και διαχείριση για την τελική αποφυγή του «ρίσκου στη διδασκαλία».

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συνειδητά το «ρίσκο στη διδασκαλία», ικανοποιείται η επιθυμία του για αναζήτηση νέων εμπειριών, η πιθανή τάση του για περιπέτεια αλλά και η αφύπνιση της υπευθυνότητάς του (Smith, 1999: 9). Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την ύπαρξη «ρίσκου στη διδασκαλία» επειδή έχει επίγνωση του ότι δεν διαθέτει τις πληροφορίες που του είναι απαραίτητες για να περιορίσει κάθε πιθανότητα αποτυχίας της διδασκαλίας. Αυτή η έλλειψη της απαραίτητης γνώσης ενδέχεται να προέκυψε είτε επειδή ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο για την διαχείριση του πιθανού «ρίσκου στη διδασκαλία», είτε επειδή ο ίδιος επέλεξε να μην προβεί σε αυτή (Collinson & Fedoruk Cook, 2001: 266-267). Σε αμφότερες τις περιπτώσεις, ενδέχεται ο διδακτικός σχεδιασμός να μην είναι σε αρχικό στάδιο επαρκής, ωστόσο υπάρχει η δυνατότητα διαχείρισης του «ρίσκου στη διδασκαλία» σε μελλοντικές διδασκαλίες. Πρόκειται, δηλαδή για την πρωταρχική εμπειρία πάνω στην οποία αναμένεται να οικοδομηθεί η μελλοντική στρατηγική διαχείρισής του «ρίσκου στη διδασκαλία».

Ως προς τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, κινούμενος ανάμεσα σε δίπολα όπως η ανάληψη ή η αποφυγή του ρίσκου και η μεθοδική εκτίμηση των κινδύνων ή η αδιαφορία για την ύπαρξή τους, προβαίνει σε «αντιστροφές» της συμπεριφοράς του μέσα από τις οποίες βιώνει το «ρίσκο στη διδασκαλία» άλλοτε ως δυσάρεστο και αγχωτικό και άλλοτε ως ευχάριστο και διασκεδαστικό (Alexakos, 2015: 50). Ωστόσο, αυτό που αποτελεί σημαντικό στοιχείο είναι –σύμφωνα και με τον Arter- ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αποτιμά κάθε φορά την εμπειρία του από την ανάληψη ρίσκου στη διδασκαλία (Arter, 2007: 18). Η τελική αποτίμηση της εμπειρίας της διδασκαλίας ως προς την ύπαρξη «ρίσκου» ενισχύει τη μεταγνωστική διαδικασία του

αναστοχασμού με βάση την οποία ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις του (Alexakos, 2015: 2 · Glava & Glava, 2011: 649-650). Αυτό συμβαίνει επειδή η εμπειρία που προσφέρεται από την αποφυγή ρίσκου είναι διαφορετική από την εμπειρία της ανάληψής του: η αποφυγή του ρίσκου προϋποθέτει προηγούμενη μελέτη και αναμονή συγκεκριμένης έκβασης της διδασκαλίας, ενώ η ανάληψή του εμπειριέχει μεγαλύτερη αβεβαιότητα και έχει την δυνατότητα να δοκιμάσει τα αντανάκλαστικά του εκπαιδευτικού σε απρόβλεπτες καταστάσεις. Η τελευταία αυτή διαπίστωση μπορεί είτε να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού, είτε να την αποδυναμώσει (Bohning & Hale, 1998: 50). Ακόμη, ωστόσο, και σε αυτή την τελευταία περίπτωση, μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνειδητοποιήσει εάν επιθυμεί τελικά να αποφεύγει το «ρίσκο στη διδασκαλία» (“risk-avoider”) να το αναλαμβάνει ως αναπόφευκτο (“risk-reducer”) ή να εξακολουθεί να το αναζητά για να το διαχειριστεί (“risk-optimizer”).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι είτε ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να το αναλάβει, είτε επιχειρεί να το αποφύγει, το ίδιο το «ρίσκο στη διδασκαλία» αποτελεί *per se* σημαντικό κίνητρο ανάληψης δράσης και διαμόρφωσης συμπεριφοράς (Gotz, 1999: 518). Άλλωστε, η πρόκληση του ρίσκου αποτελεί έμφυτη τάση του ανθρώπου σε όλες τις ηλικίες και η αντιμετώπιση καταστάσεων διακινδύνευσης αποτελεί μέρος της αναπτυξιακής πορείας του ανθρώπου (Κοντοπούλου, 2016: 22-24). Οι άνθρωποι, άλλωστε, οδηγούνται στη λήψη αποφάσεων με βάση το πιθανό «ρίσκο» το οποίο ενέχεται σε κάποια δραστηριότητα, προκαθορίζοντας σε αρκετές περιπτώσεις ακόμη και τον χρόνο μέσα στον οποίο αναμένουν την προσδοκώμενη ωφέλεια (Shavit, Rosenboim & Shani, 2014: 35-36). Στη βάση αυτή, το κινεζικό ιδεόγραμμα για το «ρίσκο» συντίθεται από τα ιδεογράμματα του «κινδύνου» και της «φύσης»³⁹ :


Κίνδυνος + Φύση = Ρίσκο

Εικόνα 4: Το ιδεόγραμμα της κινεζικής μανδαρινικής ιδεογραμματικής γραφής συντίθεται από τα ιδεογράμματα του "κινδύνου" και της "φύσης".

Εφόσον, επομένως, (α) η διακινδύνευση αποτελεί στοιχείο της φύσης της διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός καλείται να τη διαχειριστεί είτε μειώνοντάς την, είτε αναλαμβάνοντάς την, και (β) η εμπειρία μιας διδασκαλίας με οποιονδήποτε από τους δύο προαναφερθέντες τρόπους διαχείρισης του «ρίσκου» οδηγεί σε μία νέα εμπειρία μέσω διαδικασιών αποτίμησης και ανατροφοδότησης, τότε η ύπαρξη του «ρίσκου στη διδασκαλία» αποτελεί κινητήρια δύναμη για διαρκή αναστοχασμό (Brindley & Crocco, 2010: 16 και 110-115). Ο αναστοχασμός αυτός μπορεί να λαμβάνει χώρα

³⁹ Βλ. το διαδικτυακό λεξικό αγγλικής-κινεζικής μανδαρινικής ιδεογραμματικής γραφής: <https://dictionary.writtenchinese.com/worddetail/weixing/14040/2/1> (ανάκτηση και προσπέλαση: 20/11/2020).

κατά την κατάρτιση του διδακτικού σχεδιασμού, όταν, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει υπόψη όλους τους πιθανούς παράγοντες διακινδύνευσης της διδασκαλίας και προσμετρά κάθε δεδομένο που έχει στη διάθεσή του ως προς αυτούς. Παράλληλα, ο αναστοχασμός δύναται να λαμβάνει χώρα και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, προσδίδοντας σε αυτή ευελιξία και αποτελεσματικότητα. Με άλλα λόγια, η ύπαρξη «ρίσκου στη διδασκαλία» προσδίδει στον αναστοχασμό τον χαρακτήρα της «περί της δράσης» («on action») και «κατά τη δράση» («in action») αποτίμησης (Johns, C., 2017: 7)⁴⁰.

Η αναθεωρητική αυτή διαδικασία που προκύπτει υπό την αίρεση του «ρίσκου στη διδασκαλία», θέτει στον εκπαιδευτικό δύο βασικές προϋποθέσεις: (α) Ο αναστοχασμός, που προκαλείται από την ύπαρξη του «ρίσκου στη διδασκαλία», ανεξάρτητα από την ανάληψή του, προϋποθέτει από τον εκπαιδευτικό να μπορεί να αναγνωρίζει μια κατάσταση διακινδύνευσης. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός κατέχει τις απαιτούμενες γνώσεις που τον βοηθούν να διαπιστώσει τον βαθμό πιθανής επίδρασης ενός παράγοντα στη επιτυχία της διδασκαλίας, αναλύοντας τις αιτίες του και αποτιμώντας τις συνέπειές του. Κατόπιν, λαμβάνει τις απαιτούμενες αποφάσεις οι οποίες μπορούν να καταστήσουν την παρέμβαση αυτή επιτυχημένη. Η παραπάνω διαδικασία αποτελεί κατά κύριο λόγο τη βασική πορεία λήψης απόφασης, όπως έχει διαχρονικά διατυπωθεί μέσα από μια σειρά θεωρίες, αρχομένης της πορείας των Πέντε Βημάτων του Dewey⁴¹.

(β) Η διαδικασία του αναστοχασμού προϋποθέτει, επίσης, να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τον ίδιο του τον εαυτό, τόσο ως προς τον ίδιο του τον χαρακτήρα και την περί της διδασκαλίας φιλοσοφία του, αλλά και ως προς τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις. Προϋποθέτει, δηλαδή, κάποιο επίπεδο αυτογνωσίας για τον εκπαιδευτικό, το οποίο μπορεί μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία να βελτιώνεται διαρκώς (Jay, 2003: 1-2 και 181-182). Με τον τρόπο αυτό, μέσα από την επαφή του με τη διακινδύνευση, ο εκπαιδευτικός αποτιμά την εμπειρία του και αναδιαμορφώνει τη διδακτική του ταυτότητα, μετατρέπόμενος σε έναν «μετασχηματιζόμενο διανοούμενο» (Gotz, 1999: 519⁴²). Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται όταν η εμπειρία του «ρίσκου» που έχει βιώσει είναι περισσότερο έντονη: κάτι τέτοιο είναι πιθανό να επιτευχθεί όταν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το «ρίσκο» αντί να το αποφύγει.

Εν κατακλείδι, ο παραπάνω συλλογισμός επιχειρεί να αναδείξει τις δυνατότητες που προσφέρει η ύπαρξη του «ρίσκου στη διδασκαλία» στην αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού. Η αναστοχαστική διαδικασία προϋποθέτει βαθιά ανάλυση της εμπειρίας του «ρίσκου» μέσα από την οποία προκύπτει νέα γνώση που βοηθά τον εκπαιδευτικό να

⁴⁰ Πρβλ. Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in action*. New York: Basic Books, σελ. 54-55

⁴¹ Στις αρχές του 20ου αιώνα, ο Dewey (1910: 72-78) πρότεινε μια γραμμική διαδικασία πέντε βημάτων την οποία μπορεί κανείς να ακολουθήσει προκειμένου να λάβει μια απόφαση: (α) αντίληψη της ύπαρξης του προβλήματος ή της ανάγκης για λήψη απόφασης, (β) οριοθέτηση και ακριβής προσδιορισμός του προβλήματος, (γ) ανάπτυξη προτάσεων εναλλακτικών λύσεων, (δ) επιχειρηματολογία κάθε εναλλακτικής και (ε) περαιτέρω εμπειρική έρευνα η οποία στοιχειοθετεί την αποδοχή ή την απόρριψη κάθε πρότασης. Βλ. Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D.C. Heath & Co, σελ. 72-78

⁴² Στο πρωτότυπο: “transformative intellectual”

συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα της ίδιας της εμπειρίας και να οδηγηθεί στην περαιτέρω αξιοποίησή και αναπροσαρμογή της, προς όφελος της διδασκαλίας του.

Με βάση τα παραπάνω, στο εννοιολογικό περιεχόμενο του «ρίσκου στη διδασκαλία»⁴³ θα πρέπει να προστεθεί και η διαπίστωση ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, το «ρίσκο στη διδασκαλία» μπορεί να λειτουργήσει για τον εκπαιδευτικό ως κίνητρο για αναστοχασμό και αυτοβελτίωση. Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για «αντεστραμμένο ρίσκο στη διδασκαλία».

Η ανάλυση του «ρίσκου στη διδασκαλία» αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία συνυπολογισμού μιας σειράς παραγόντων που επιδρούν στη διδακτική διαδικασία και περιλαμβάνεται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων επί του διδακτικού σχεδιασμού, στοχεύοντας στην αποτροπή ανεπιθύμητων εξελίξεων κατά τη ροή της διδασκαλίας. Καθώς, επομένως, το «ρίσκο» συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων υπό την προϋπόθεση ότι οδηγεί στην αποφυγή των λαθών, αναδύεται η ανάγκη για την ανάδειξη της κατάλληλης διαδικασίας λήψης απόφασης στη διδασκαλία, η οποία λαμβάνει υπόψη την πιθανή ύπαρξη «ρίσκου». Η διερεύνηση αυτή αποτελεί αντικείμενο του κεφαλαίου που ακολουθεί.

⁴³ Βλ. το υποκεφάλαιο 1.4 της παρούσας διατριβής

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΛΗΨΗ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΥΠΟ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗ: ΕΝΝΟΙΑ, ΘΕΩΡΙΕΣ, ΜΟΝΤΕΛΑ «ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΕΠΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ»

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί την επισκόπηση των βασικών θεωριών λήψης απόφασης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη λήψη ατομικών αποφάσεων ως διαδικασία αλλά και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως λήπτη της απόφασης. Επιπρόσθετα, στο κεφάλαιο αυτό οριοθετείται η έννοια της «απόφασης επί της διδασκαλίας» ενώ εξετάζεται μια σειρά ποιοτικών μοντέλων λήψης αποφάσεων υπό αβεβαιότητα (μοντέλα «ανάλυσης ρίσκου»).

2.1 Η έννοια της «απόφασης»

Ετυμολογικά, η «απόφαση» έλκει τις ρίζες της από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «φημί» (= λέγω, μιλώ, ισχυρίζομαι, εξηγώ), το οποίο προσδίδει την έννοια της «τελικής γνώμης, δήλωσης, κρίσης ή διαβεβαίωσης» (Μπαμπινιώτης, 2010: 2000 · Hofmann, 1974: 473). Έτερη ετυμολόγηση (Μαντουλίδης, 2009: 49 και 228) αποδίδει τη ρίζα της «απόφασης» στο αρχαίο ελληνικό ρήμα «φαίνω» (= φωτίζω, φανερώνω και - μεταφορικά- εξηγώ), καταλήγοντας όμως στην ίδια σημασία (κρίση, έκφραση γνώμης)⁴⁴. Στην αγγλόφωνη ορολογία, η ευρέως χρησιμοποιούμενη λέξη «decision» προέρχεται από το λατινικό ρήμα «decidere», το οποίο με τη σειρά του σχηματίζεται από τη σύνθεση της πρόθεσης «de» (= κάτω) και του ρήματος «cidere, caedere» (=κόβω), εμπεριέχοντας την έννοια της οριστικής λύσης ενός ζητήματος (Juniper, 1976: 7 · Partridge, 1966: 740)⁴⁵.

Το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «απόφαση» συνδέεται τόσο με την ίδια τη διαδικασία, όσο και με το αποτέλεσμα της, έννοιες οι οποίες συνθέτουν μια τεκμηριωμένη επιλογή δράσης η οποία προκρίθηκε μέσα από έναν αριθμό διαθέσιμων εναλλακτικών δυνατοτήτων (Takemura, 2014: 3-4 · Δημητρόπουλος, 2007: 26). Επιπλέον, στοιχειοθετεί την «κατάσταση λήψης απόφασης», τα βασικά στοιχεία της οποίας είναι τα εξής: (α) το άτομο ή τα άτομα τα οποία πρέπει να λάβουν την απόφαση, (β) η ανάγκη για λήψη απόφασης, η οποία είναι συνειδητή σ' αυτούς, (γ) το πλαίσιο συνθηκών ή αναγκών μέσα στο οποίο λαμβάνεται η απόφαση, (δ) οι πληροφορίες που σχετίζονται με την απόφαση, (ε) περισσότερες της μίας εναλλακτικές λύσεις, (στ) περισσότερες της μίας εναλλακτικές εκβάσεις (Δημητρόπουλος, 2007: 27-28), και (ζ) ελευθερία επιλογής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 251). Επιπρόσθετα, ο Σπάρος (2001: 2) κάνει λόγο για ελεύθερη επιλογή μεταξύ εναλλακτικών δυνατοτήτων μέσα σε κανονιστικό πλαίσιο, ενώ οι Anderson, Sweeney, Williams & Martin (2014: 47) εστιάζουν στο αποτέλεσμα της επιλογής, θεωρώντας ως

⁴⁴ Ο Μπαμπινιώτης (2010: 200) σε ειδική σημείωση υπογραμμίζει ότι η σύγχυση στην ετυμολόγηση οφείλεται στην κοινή ινδοευρωπαϊκή ρίζα των ρημάτων «φαίνω» και «φημί», η οποία επέφερε επικάλυψη στις σημασίες των αντίστοιχων παραγώγων «απόφανσις» (= δήλωση) και «απόφασις» (= τελική γνώμη).

⁴⁵ Πρβλ. το περιστατικό της λύσης του Γόρδιου Δεσμού από τον Μέγα Αλέξανδρο (333 π.Χ.), κατά την οποία φημολογείται ότι ο βασιλιάς της Μακεδονίας έκοψε τον δεσμό με το σπαθί του αναφωνώντας «Ό,τι δεν λύεται, κόπτεται». Η φράση αυτή ωστόσο δεν αναφέρεται ούτε από τον Αρριανό («Αλεξάνδρου Ανάβασις»), ούτε από τον Πλούταρχο («Βίοι Παράλληλοι: Αλέξανδρος – Καίσαρ»).

απόφαση μόνο την τελική επιλογή μεταξύ των εναλλακτικών δυνατοτήτων. Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012: 121-122), διακρίνουν τους ορισμούς της απόφασης σε: (α) ορισμούς οι οποίοι θεωρούν την απόφαση ως μια επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων, (β) σε ορισμούς οι οποίοι θεωρούν την απόφαση ως διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος. Υπογραμμίζουν, ωστόσο, ότι η απόφαση αφορά την επιλογή της εναλλακτικής πρότασης, η οποία εκβαίνει στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα δεδομένου και του σχετικού πλαισίου συνθηκών (ορθολογική απόφαση). Η επιλογή αυτή προϋποθέτει διερεύνηση των διαθέσιμων πληροφοριών και των πιθανών συνεπειών, γεγονός που την καθιστά εξαιρετικά συστηματικό (Koechlin, 2020 · Root et al., 2018), σύνθετο και σημαντικό φαινόμενο (Ζαβλανός, 2002: 140).

Επισκοπώντας τους παραπάνω ορισμούς, αναδεικνύονται ως βασικά συνθετικά στοιχεία του ορισμού της απόφασης: (α) ο προσδιορισμός του προβλήματος, (β) η ανάλυση των επιμέρους δεδομένων του προβλήματος, (γ) η διατύπωση εναλλακτικών λύσεων, (δ) ο καθορισμός των κριτηρίων δράσης, (ε) ο καθορισμός των συνεπειών, (στ) η συνολική αποτίμηση των εναλλακτικών πιθανοτήτων και η λήψη της απόφασης (Grünig & Kühn, 2013: 51). Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και η *αβεβαιότητα*, δεδομένης της αδυναμίας του λαμβάνοντα την απόφαση να προβλέψει το ακριβές αποτέλεσμα της πιθανής επιλογής του (Clement & Reilly, 2004: 29), εισάγοντας με τον τρόπο αυτό την έννοια της *ανάλυσης της διακινδύνευσης* κατά τη λήψη μιας απόφασης.

2.2 Ταξινομήσεις των αποφάσεων. Η έννοια της «απόφασης επί της διδασκαλίας»

Η επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας⁴⁶ αναδεικνύει ποικίλες ταξινομήσεις των «αποφάσεων», με βάση συγκεκριμένα κάθε φορά κριτήρια, όπως:

-Με κριτήριο τον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν στην λήψη της, η απόφαση μπορεί να χαρακτηριστεί ως *ατομική* ή *συλλογική-ομαδική*.

-Με κριτήριο τον βαθμό συστηματικότητας, δηλαδή, την ύπαρξη συστηματοποιημένης διαδικασίας λήψης, η απόφαση μπορεί να χαρακτηριστεί ως *προσωπική-υποκειμενική* (λαμβάνεται χωρίς κάποια μελέτη), *συστηματική* (λαμβάνεται με βάση συγκεκριμένη διαδικασία) και *επιστημονική* (η λήψη της βασίζεται σε επιστημονική μεθοδολογία).

-Με κριτήριο το θέμα ή το αντικείμενο, η απόφαση λαμβάνει το όνομά της από τον τομέα στον οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί (π.χ. *πολιτική, εκπαιδευτική, επαγγελματική, κ.ο.κ.*).

-Με κριτήριο τον σκοπό, η απόφαση μπορεί να χαρακτηριστεί ως *επιλογής* (προτίμηση κάποιας από τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις), *σχεδιασμού* (όταν στοχεύει στη χάραξη προγραμματισμού πορείας ενεργειών) και *επίλυσης προβλήματος* (όταν στοχεύει στη διευθέτηση κάποιου προβλήματος).

⁴⁶Ενδεικτικά: Szpiro, 2020 · Flaut, Hoskova-Mayerova, Ispas, Maturo & Flaut, 2020 · Evertsz, Thangarajah & Ly, 2019 · Stevens, 2017 · Harrington, 2014 · Lynch & Sheahan, 2009: 130-140 · Scherpereel, 2006: 125-135 · Daft, 2004: 488-493 · Nutt, 2001: 520-526 · Sapherwal & King, 1995: 195. Στα ελληνικά: Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 123-125 · Ψαράς, 2020 · Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011: 89-Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 253 (βλ. σχήμα) και 258-259 · Δημητρόπουλος, 2007: 32-33.

-Με κριτήριο το ποιος είναι ο αποδέκτης της απόφασης, οι αποφάσεις διακρίνονται σε αποφάσεις *εαυτοδράσης* (εάν το αποτέλεσμα επιστρέφει στον λήπτη) και σε *ετεροδράσης* (εάν το αποτέλεσμα αφορά άλλα πρόσωπα)⁴⁷.

-Με κριτήριο τη δικαιοδοσία της απόφασης, οι αποφάσεις χωρίζονται σε *εαυτόβουλες* (αυτός που λαμβάνει την απόφαση έχει το δικαίωμα να τη λάβει) και σε *κατ' εξουσιοδότηση - κατ' εντολή* (το δικαίωμα αυτό δίνεται από άλλους).

-Με κριτήριο τις χρονικές προοπτικές εφαρμογής, υπάρχουν αποφάσεις *παρόντος* (εφαρμόζονται άμεσα) και *μέλλοντος* (πρόκειται να εφαρμοστούν).

-Με κριτήριο την χρονική προοπτική της έκβασης, υπάρχουν αποφάσεις *βραχυπρόθεσμης, μεσοπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης έκβασης*.

-Με κριτήριο την εμβέλεια της έκβασης, οι αποφάσεις διακρίνονται σε *επιχειρησιακές-λειτουργικές* (αφορούν τρέχοντα θέματα βραχυπρόθεσμης ισχύος), σε *τακτικές-διαχειριστικές* (μεσοπρόθεσμων στόχων) και *στρατηγικές* (μακροπρόθεσμων στόχων και χάραξης πολιτικής)⁴⁸.

-Με κριτήριο τον βαθμό *βεβαιότητας-διακινδύνευσης* του αποτελέσματος, οι αποφάσεις χαρακτηρίζονται ως *βεβαιότητας* (λαμβάνεται σε ασφαλές πλαίσιο δράσης καθώς όλα τα δεδομένα είναι γνωστά), *αβεβαιότητας* (κάποιες μεταβλητές που διέπουν το πλαίσιο δράσης είναι δυνατό να αλλάξουν) και *διακινδύνευσης-ρίσκου* (όταν το πλαίσιο δράσης διέπεται από μεγάλη αβεβαιότητα και υπάρχει κίνδυνος αποτυχίας του αποτελέσματος).

-Με κριτήριο τη δυνατότητα αναστρεψιμότητας, οι αποφάσεις διακρίνονται σε *επανορθώσιμες* και *μη επανορθώσιμες*. Με κριτήριο τον χώρο από τον οποίο μια απόφαση έχει την αφετηρία της, υπάρχουν αποφάσεις *εσωτερικής αφετηρίας* (πηγάζουν από εσωτερικά ερεθίσματα) και *εξωτερικής αφετηρίας* (πηγάζουν από εξωτερικά ερεθίσματα).

Με βάση την παραπάνω ταξινόμηση, η παρούσα διατριβή προβαίνει στον χαρακτηρισμό των αποφάσεων που αφορούν τη διδασκαλία ως *αποφάσεις επί της διδασκαλίας* (ως προς το κριτήριο του τομέα εφαρμογής). Οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» μπορούν να χαρακτηριστούν *ατομικές* (ως προς το κριτήριο του αριθμού των ατόμων που συμμετέχουν στη λήψη της), *επιστημονικές* (ως προς το κριτήριο της συστηματοποίησης, καθώς η λήψη της βασίζεται σε επιστημονική μεθοδολογία), *σχεδιασμού* (ως προς το κριτήριο του σκοπού, δεδομένου ότι αφορούν τον προγραμματισμό πορείας ενεργειών), *ετερόδρασης* (δεδομένου ότι το αποτέλεσμά τους έχει ως αποδέκτες τους μαθητές) και *εαυτόβουλες* (με κριτήριο τη νομιμοποίηση του εκπαιδευτικού να τις λαμβάνει), *παρόντος* (με κριτήριο την άμεση εφαρμογή τους). Ως προς το κριτήριο της χρονικής προοπτικής της έκβασης, ο χαρακτηρισμός της απόφασης η οποία φορά τον διδακτικό σχεδιασμό εξαρτάται από το εύρος εφαρμογής του: ο βραχυπρόθεσμος (ωριαίος) σχεδιασμός αφορά

⁴⁷ Πρβλ. τη ρήση του Ησιόδου «*ἡ δὲ κακὴ βουλή τῶν βουλευσάντι κακίστη*» (= *Η κακή τύχη γι' αυτόν που τη μηχανεύτηκε είναι η πιο κακή*), βλ. Έργα και Ημέραι 266, Μετάφραση: Σωκράτης Σκάρτσας (1993), εκδόσεις «Κάκτος», σελ. 116-117.

⁴⁸ Ως προς τις στρατηγικές αποφάσεις, βλ. Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 141-142, όπου ορίζονται ως «*η διαδικασία η οποία αποβλέπει στη λύση στρατηγικών προβλημάτων που προκύπτουν από την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και έχουν σχέση με την αποστολή και κατεύθυνση των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού*».

βραχυπρόθεσμες αποφάσεις, ο μεσοπρόθεσμος σχεδιασμός αφορά μεσοπρόθεσμες αποφάσεις και ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός αφορά μακροπρόθεσμες αποφάσεις. Ως προς το κριτήριο της εμβέλειας της έκβασης, οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» είναι **επιχειρησιακές-λειτουργικές** εφόσον αφορούν ωριαίο διδακτικό σχεδιασμό. Επιπλέον, ως προς το κριτήριο της αφετηρίας, χαρακτηρίζονται ως **εσωτερικής αφετηρίας**, καθώς το γενικό πλαίσιο άντλησης πληροφοριών και η πηγή των ερεθισμάτων αφορούν τους μαθητές και το σχολικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» είναι βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα **αναστρέψιμες**, καθώς μια λανθασμένη έκβαση μπορεί να διορθωθεί με τη λήψη κάποιας άλλης απόφασης. Δεδομένης της φύσης του απρόβλεπτου και του μοναδικού της διδασκαλίας, οι αποφάσεις οι οποίες αφορούν τον διδακτικό σχεδιασμό δεν μπορεί να χαρακτηριστούν ως αποφάσεις βεβαιότητας: επομένως, οι διδακτικές αποφάσεις είναι **αποφάσεις αβεβαιότητας**. Οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» λαμβάνονται με βάση στοιχεία τα οποία αφορούν τις βασικές παραμέτρους της διδακτικής διαδικασίας και επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εμπλουτίσει την καθημερινή διδασκαλία σε επίπεδο σχεδιασμού (Schildkamp, Lai & Earl, 2013: 28-29)⁴⁹.

Οι Kubiszyn & Borich (2013: 80) θεωρούν αποφάσεις που αφορούν τη διδασκαλία (αναφέρονται σε αυτές ως “*instructional decisions*”) ως τις σημαντικότερες από όλες τις αποφάσεις, οι οποίες αφορούν συνολικά την εκπαίδευση και επηρεάζουν όλες τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές αποφάσεις, τις οποίες κατηγοριοποιούν σε αποφάσεις βαθμολόγησης (grading), διαγνωστικής αξιολόγησης (diagnostic), επιλογής (selection), τοποθέτησης (placement), συμβουλευτικής και καθοδήγησης (counseling and guidance), προγράμματος σπουδών (curriculum), και διοικητικής πολιτικής (administrative policy) (Kubiszyn & Borich, 2013: 80-83).

2.3 Ο εκπαιδευτικός ως λήπτης των «αποφάσεων επί της διδασκαλίας»

Καθώς οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» και ιδιαίτερα οι αποφάσεις που αφορούν τον διδακτικό σχεδιασμό εμπίπτουν στην κατηγορία των ατομικών αποφάσεων, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ικανότητα του εκπαιδευτικού να λαμβάνει τέτοιες αποφάσεις. Ο Csaki (2008: 655) καθορίζει τρεις ρόλους τους οποίους αναλαμβάνει αυτός που καλείται να λάβει απόφαση: (α) ο ρόλος του *δημιουργού* (decision-maker as a *creator*), ο οποίος καλείται να παράγει ιδέες που απορρέουν από δημιουργική σύνθεση ή διαίσθηση, (β) ο ρόλος του *ενεργού υποκειμένου* (decision-maker as an *actor*)⁵⁰, ο οποίος αναλαμβάνει δράση προβαίνοντας σε επιλογές, εφαρμογές, αποτιμήσεις και ανατροφοδοτήσεις, και (γ) ο ρόλος του *μεταφορέα* (decision-maker as a *carrier*), ο οποίος μεταφέρει μηνύματα και εμπειρίες οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν σε μελλοντικές αντίστοιχες περιστάσεις προς τη βελτίωση της

⁴⁹ Η συσχέτιση της διδασκαλίας με τη λήψη αποφάσεων αντλεί τις ρίζες της κυρίως στο έργο του Αμερικανού εκπαιδευτικού ψυχολόγου και καθηγητή του Stanford Graduate School of Education, Richard J. Shavelson, “The Basic Teaching Skill: Decision Making” (1973, Research and Development Memorandum 104 και στο άρθρο του ίδιου έτους “What is the Basic Teaching Skill?, The Journal of Teacher Education 24(2), σελ. 144-151)

⁵⁰ Βλ. και τον αντίστοιχο διαχωρισμό στην αγγλική γλώσσα σε “decision-maker” και “decision-taker”, με τον πρώτο χαρακτηρισμό να αφορά τη διαδικασία δημιουργίας της απόφασης και τον δεύτερο την στιγμή της τελικής επιλογής.

διδασκαλίας (Schoenfeld, 2015: 243 · Langley, Mintzberg, Pitcher, Posada & Saint-Macary, 1995: 269)

Επιπλέον, ο Δημητρόπουλος (2007: 147-151) παραθέτει μια σειρά από παράγοντες που αφορούν το άτομο και επηρεάζουν τη λήψη της απόφασης: Ως ενδοατομικοί παράγοντες παρατίθενται (α) ο βαθμός αισιοδοξίας του ατόμου, (β) ο βαθμός συνειδητοποίησης του «ρίσκου» το οποίο εμπεριέχεται στις εναλλακτικές δυνατότητες, (γ) η νοητική κατάσταση, η ιδιοσυγκρασία, οι αξίες, οι ανάγκες, η αυτοαντίληψη, (δ) τα κίνητρα του ατόμου ως προς την απόφαση, (ε) πιθανές στερεοτυπικές αντιλήψεις, (στ) πιθανοί αυτοπεριορισμοί, (ζ) η ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται δεδομένα και να προβαίνει σε προβλέψεις, (η) η συναισθηματική του ωριμότητα, (θ) ο βαθμός αυτογνωσίας και (ι) ο βαθμός αναποφασιστικότητας. Επίσης, ως εξωατομικοί παράγοντες νοούνται όσοι παράγοντες σχετίζονται με το περιβάλλον ως πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται το άτομο που λαμβάνει την απόφαση και είναι δυνατόν να το επηρεάσουν. Τέτοιου είδους παράγοντα αποτελεί η τάση των ομάδων να διατηρούν την ομοφωνία και τη συνεκτικότητα (group think), γεγονός το οποίο θέτει ως δεύτερη προτεραιότητα τη λήψη της καλύτερης απόφασης (Ζαβλανός, 2002: 150). Στα παραπάνω μπορούν να προστεθούν και οι περιορισμοί που τίθενται εξαιτίας έλλειψης δεδομένων στην επιλογή κριτηρίων ανάμεσα στις εναλλακτικές δυνατότητες, γεγονός το οποίο επιτείνει την αβεβαιότητα ως προς τη λήψη «σωστών» και «λανθασμένων» αποφάσεων (Υψηλάντης, 1998: 251-252).

Επιπλέον, οι Brower & Balch (2005: 20-32 και 45-66) παραθέτουν μια σειρά από ανασταλτικούς ενδογενείς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν την προσωπικότητα, τις προκαταλήψεις, την έλλειψη κατάρτισης, την εκτελεστική αδυναμία και τις παρορμήσεις από τις οποίες μπορεί να επηρεαστεί το άτομο κατά τη λήψη μιας απόφασης. Άλλωστε, ο Hansson χαρακτηρίζει ως «μύθο» το ότι οι αποφάσεις «επί του ρίσκου» πρέπει να λαμβάνονται μόνον από ειδικούς εμπειρογνώμονες (Hansson, 2005: 11-12). Παράλληλα, ο Reason (Flaus, 2013: 271-272) ταξινομήσε τα ανθρώπινα λάθη (errors) σε ολισθήματα (lapses), παραδρομές (slips) και σφάλματα (mistakes). Επιπλέον, ο Chavas (2004: 35-38) διαχωρίζει τους λήπτες αποφάσεων σε (α) αντιπαθούντες τη διακινδύνευση (risk averse), οι οποίοι είναι διατεθειμένοι να υποστούν κάποιο κόστος προκειμένου να εξαλείψουν τις πιθανότητες διακινδύνευσης, (β) ουδέτεροι ως προς τη διακινδύνευση (risk neutral), οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται για την ύπαρξη διακινδύνευσης στις αποφάσεις τους, (γ) επιθυμούντες τη διακινδύνευση (risk lovers), οι οποίοι τείνουν να λαμβάνουν ριψοκίνδυνες αποφάσεις.

Οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις αναδεικνύουν (α) τη γνωστική διάσταση της συμπεριφοράς στη λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας», δηλαδή το σύνολο των πληροφοριών τις οποίες διαθέτει ο εκπαιδευτικός προς αξιοποίηση, και (β) τη συναισθηματική διάσταση της συμπεριφοράς του, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο το άτομο ρυθμίζει τη συμπεριφορά του όταν πρόκειται να λάβει μια απόφαση⁵¹.

⁵¹ Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει σχετικές ταξινομίες τύπων συμπεριφοράς, όπως η ταξινομία του Holland, ο οποίος διακρίνει τις συμπεριφορές σε ρεαλιστικές (realistic), διερευνητικές (investigative), καλλιτεχνικές (artistic), κοινωνικές (social), επιχειρηματικές (enterprising) και συμβατικές (conventional), ενώ αυτή του Johnson κάνει λόγο για συμπεριφορές συστηματικές (systematic), αυθόρμητες (spontaneous), εξωτερικευμένες (external) και εσωτερικευμένες (internal) (Miller & Miller, 2005: 20-23). Αντίστοιχα, ο Gelatt κάνει λόγο για συμπεριφορές σχεδίασης-

Χαρακτηριστικό της έμφασης στη συναισθηματική διάσταση της συμπεριφοράς και στην αυτορρύθμιση αποτελεί η διαπίστωση του Grooman, ο οποίος, επισκοπώντας μια σειρά από ιατρικά περιστατικά σχετιζόμενα με αποφάσεις, σημειώνει ότι «οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν δεδομένο πως η λήψη ιατρικών αποφάσεων είναι μια αντικειμενική και ορθολογική διαδικασία, στην οποία δεν παρεισφρέουν συναισθήματα. Κι όμως, ισχύει το αντίθετο» (Grooman, 2008: 54).

Η ίδια η διδασκαλία, άλλωστε, ως διαδικασία οδηγεί στη μύηση του ατόμου στον ορθολογισμό (Pearson, 1997: 103). Στο πλαίσιο αυτό, ο Bandura υποστηρίζει ότι όταν τα άτομα που ασκούνται στον εσωτερικό γνωστικό προγραμματισμό αποκτούν τη δυνατότητα πρόβλεψης μελλοντικών ωφελειών ή ζημιών. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιούνται στο να μειώσουν τις ενδεχόμενες πιθανότητες στο να έρθουν οι ίδιοι σε σύγκρουση με τα άμεσα αποτελέσματα της δικής τους συμπεριφοράς και των δικών τους ενεργειών. Ενεργοποιώντας όμως τον εσωτερικό γνωστικό προγραμματισμό, μπορούν να ρυθμίζουν τις ενέργειές τους προληπτικά, αναπτύσσοντας ένα είδος προληπτικής συμπεριφοράς, η οποία έχει τη δυνατότητα να τους βοηθήσει να αποφεύγουν επιζήμιες ή επικίνδυνες καταστάσεις γι' αυτούς. Ο Bandura υποστηρίζει ότι τα μελλοντικά γεγονότα δεν μπορούν να αποτελέσουν άμεσους παράγοντες διαμόρφωσης της παρούσας συμπεριφοράς αλλά η συμβολική αναπαράσταση αυτών των παραγόντων μπορεί να έχει μια ισχυρή αιτιολογική ώθηση στις ενέργειες που διενεργεί προς το παρόν. Με άλλα λόγια, μέσω των νοητών συμβολικών αναπαραστάσεων, το άτομο προβλέπει, απορρίπτει, υιοθετεί ή/και τροποποιεί την παρούσα συμπεριφορά (Bandura, 2009: 193-195 και 1997: 36-42 και 2009: 193-195).

Στη βάση των παραπάνω, διαπιστώνεται αρχικά η σημασία συνειδητοποίησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού των δυνατοτήτων του ως προς τη λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, αναδεικνύεται η ανάγκη για μια συστηματική αξιοποίηση των ατομικών εμπειριών καθώς και μια οργανωμένη επεξεργασία των διαθέσιμων πληροφοριών (ευρετική)⁵², στοιχεία για τα οποία έχουν προταθεί κατά καιρούς αρκετές στρατηγικές και μοντέλα, τα οποία θα αναπτυχθούν εν συντομία στο επόμενο υποκεφάλαιο. Άλλωστε, η εφαρμογή μιας συστηματικής διαδικασίας ως προς τη λήψη αποφάσεων είναι δυνατό να εξασφαλίσει όλες εκείνες τις

προγραμματισμού, αυθόρμητες, μοιρολατρικές, συμμορφωτικές, αναβλητικές, εννοιατικές, εναγώνιες ή παραλυτικές (Δημητρόπουλος, 2007: 132-133). Επιπρόσθετα βλ. τις ταξινομίες του Ιπποκράτη (αιματικός, χολερικός, φλεγματικός και μελαγχολικός τύπος) και τις αντιστοιχίσεις σε αυτές του Ρανίον ως προς την ανθρώπινη ιδιοσυγκρασία (Σερδαρής, 2008: 82-84). Τέλος, η Αθανασούλα-Ρέππα (2008: 267-270) κατατάσσει τους λήπτες αποφάσεων σε (α) αυταρχικούς-συγκεντρωτικούς, (β) αυταρχικούς-πειστικούς, (γ) συμβουλευτικούς και (δ) δημοκρατικούς.

⁵²Επισκοπώντας το έργο των Kahneman & Tversky, η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2011: 231-240) παραθέτει δύο βασικούς κανόνες (ευρετικές) ως προς τη λήψη ατομικών αποφάσεων: (α) η ευρετική της αντιπροσωπευτικότητας, σύμφωνα με την οποία τα άτομα καλούνται να λάβουν αποφάσεις συσχετίζοντας καταστάσεις που κρίνουν ότι εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά, και (β) η ευρετική της προσφορότητας, σύμφωνα με την οποία υπολογίζεται η πιθανότητα να συμβεί κάτι με βάση τη συχνότητα σχετικών παραδειγμάτων. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία απαντώνται και άλλες ευρετικές όπως η ευρετική της διαθεσιμότητας, της επίδρασης των συναισθημάτων, της αγκύρωσης και ρύθμισης, καθώς και της ταχύτητας και ευθραυστότητας (Raue et al, 2018: 153-169).

προϋποθέσεις και τις συνθήκες που είναι απαραίτητες προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση με τα λιγότερα δυνατά σφάλματα⁵³.

2.4 Η μεθοδολογία της λήψης «αποφάσεων επί της διδασκαλίας»

Οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» λαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό, ως ατομικές αποφάσεις οι οποίες έχουν άμεση επίπτωση στους μαθητές ως αποδέκτες. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την ανάγκη ανάπτυξης από την πλευρά του εκπαιδευτικού δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και συνειδητοποίησης της ευθύνης που απορρέει από τις «αποφάσεις επί της διδασκαλίας», καθώς αυτές αφορούν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου το οποίο αποτελεί κύριο έργο του σχολείου (Gun, 2014: 75 · Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 251 · Δημητρόπουλος, 2007: 41-42).

Οι παραπάνω λόγοι αναδεικνύουν την ανάγκη για μελέτη των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, δηλαδή την κατανόηση βασικών θεωριών, οι οποίες συστηματοποιούν τις διαθέσιμες γνώσεις και πληροφορίες με σκοπό να συμβάλουν στην καλύτερη πρόβλεψη μιας συμπεριφοράς μέσα σε συνθήκες βεβαιότητας, αβεβαιότητας ή διακινδύνευσης/ρίσκου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 125 · Δημητρόπουλος, 2007: 48)⁵⁴.

Τα βασικά ερωτήματα που τίθενται κατά τη μελέτη της λήψης «αποφάσεων επί της διδασκαλίας» αφορούν (α) τη διαδικασία μέσα από την οποία ορίζεται το πρόβλημα σχετικά με το οποίο πρέπει να ληφθεί η απόφαση, (β) τη μεθοδολογία συλλογής πληροφοριών οι οποίες συντελούν στην αποτίμηση των διαθέσιμων εναλλακτικών δυνατοτήτων, (γ) τον τρόπο επιλογής μεταξύ των εναλλακτικών δυνατοτήτων ο οποίος αφορά την καθαυτό τελική απόφαση, (δ) τις γνωστικές λειτουργίες που επιδρούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, δηλαδή κάτω από ποιες συνθήκες –ιδιαίτερα ψυχολογικές- λαμβάνεται η απόφαση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011: 190-191).

Ως διαδικασία λήψης απόφασης ορίζεται ένα σύστημα κανόνων για την άντληση και ανάλυση πληροφοριών οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην επίλυση κάποιου προβλήματος, εμπεριέχοντας επισκόπηση και ανάλυση του προβλήματος, ανάπτυξη και αποτίμηση εναλλακτικών δυνατοτήτων, αποσαφήνιση των συνεπειών που απορρέουν από τις δυνατότητες αυτές και, τέλος, την ίδια την

⁵³ Τα συνηθέστερα σφάλματα μπορεί να φορούν τις προϋποθέσεις για τη λήψη απόφασης (βούληση, ελευθερία κινήσεων, γνωστικό υπόβαθρο, νοητική και συναισθηματική ωριμότητα του υποκειμένου), τη μεθοδολογία, καθώς και τη γνωστική επεξεργασία (υπερβολική εμπιστοσύνη στις ατομικές ικανότητες, λανθασμένες κρίσεις, κλπ.) (Δημητρόπουλος, 2007: 156-159 και 225-227). Επιπλέον, οι Lovallo & Sibony (2006: 21) εντοπίζουν τις πηγές των σφαλμάτων στην υπεραισιοδοξία, αποστροφή απώλειας, υπερβολική αυτοπεποίθηση, κακή εκτίμηση των χρονοδιαγραμμάτων, κακή εκτίμηση ρίσκου, προκαταλήψεις, ευθυγράμμιση με την επικρατούσα άποψη/άποψη του ατόμου που ηγείται (π.χ. προϊστάμενος, διευθυντής, αφεντικό, κλπ.). Τέλος, η Κωσταρίδου-Ευκλείδη αναφέρει ως «παγίδες» στη λήψη αποφάσεων την υπερβολική εμπιστοσύνη, την παγίδευση σε αυτοεκπληρούμενες προφητείες και τον εγκλωβισμό, δηλαδή την αδυναμία επιλογής εναλλακτικής (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011: 254-260).

⁵⁴ Πρβλ. την άποψη του Mintz (2003: 2) ότι η μελέτη της λήψης αποφάσεων διαπερνά όλα τα πεδία των Κοινωνικών Επιστημών: την Κοινωνιολογία, τα Οικονομικά, την Ψυχολογία, τις Πολιτικές Επιστήμες αλλά και την Τεχνητή Νοημοσύνη και την Πληροφορική.

απόφαση (Grünig & Kühn, 2013: 33). Η διαδικασία λήψης μιας απόφασης αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, για την οποία έχουν διατυπωθεί πλήθος θεωρητικών σχημάτων (μοντέλων), τα οποία ποικίλλουν ανάλογα με το πεδίο εφαρμογής ή τη θεώρηση και τα οποία δύναται να εφαρμοστούν και στη διαδικασία λήψης «απόφασης επί της διδασκαλίας».

2.4.1. Μοντέλα λήψης «αποφάσεων της διδασκαλίας»

Με την έννοια «μοντέλο λήψης αποφάσεων» νοείται ένας εξειδικευμένος ιδανικός τρόπος χειρισμού ενός φαινομένου ή μιας συμπεριφοράς, το οποίο αποτελεί θεωρητικό σχήμα και ως τέτοιο πηγάζει ή υποστηρίζεται από μια θεωρία λήψης αποφάσεων (Weirich, 2015: 5 · Δημητρόπουλος, 2007: 52-53).

Η εφαρμογή κάθε μοντέλου εντάσσεται στη γενικότερη στρατηγική με την οποία επιλέγει ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει την απόφαση. Σε κάποιες περιπτώσεις η λήψη της απόφασης μπορεί να βασιστεί σε παλαιότερες εμπειρίες οι οποίες προστίθενται στην αποτίμηση των μεταβλητών που επηρεάζουν την απόφαση, ενώ σε άλλες περιπτώσεις η κατάσταση μπορεί να είναι εντελώς πρωτόγνωρη και να αποτελεί η ίδια νέα εμπειρία (Beach & Connolly, 2005: 2-3).

Ο Δημητρόπουλος (2007: 138-143) συνοψίζει τις στρατηγικές σε (α) στρατηγικές *ορθολογισμού*, όπου επιδιώκεται το βέλτιστο αποτέλεσμα με μείωση πιθανοτήτων ζημίας, (β) στρατηγικές *βελτιστοποίησης*, όπου επιδιώκεται το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα, (γ) στρατηγικές *ικανοποιούσας επιλογής*, όπου η λύση επιτυγχάνεται μέσα από την επιλογή της καλύτερης μεταξύ των διαθέσιμων εναλλακτικών, (δ) στρατηγικές *σταδιακής επίλυσης*, όπου το πρόβλημα προσεγγίζεται βήμα προς βήμα, (ε) στρατηγικές *δεοντολογίας*, όπου δίνεται ιδιαίτερη σημασία στους κανόνες και στους ηθικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη λήψη της απόφασης, (στ) στρατηγικές *διαδοχικού αποκλεισμού*, όπου οι εναλλακτικές δυνατότητες απορρίπτονται προοδευτικά από τη χειρότερη προς την καλύτερη, (ζ) στρατηγικές *αναπαράστασης-αναγωγής*, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει μια νοητή εικόνα της μελλοντικής κατάστασης της διδασκαλίας και, αναλογικά με αυτήν, να λάβει απόφαση, (η) στρατηγικές *αναγνώρισης*, όπου η απόφαση λαμβάνεται με βάση γνωστικά σχήματα που διαμορφώνονται από προηγούμενες εμπειρίες, (θ) στρατηγικές *αποφυγής*, όπου δίνεται μεγαλύτερη σημασία στον τρόπο αποφυγής δυσάρεστων συνεπειών.

Σε κάθε περίπτωση, μια στρατηγική λήψης αποφάσεων θα πρέπει να περιλαμβάνει τεχνικές κατανόησης συμπεριφορών, αξιολόγησης καταστάσεων, επιλογής εναλλακτικών δυνατοτήτων καθώς και μια συνολική μεθοδολογία (μοντέλο) που θα ενσωματώνει τα παραπάνω με σκοπό την όσο το δυνατόν καλύτερη πρόβλεψη του αποτελέσματος (Bhushan & Rai, 2004: 9-13).

Τα μοντέλα αποφάσεων διακρίνονται (α) σε μοντέλα *ατομικών, ομαδικών ή μεικτών αποφάσεων* (με κριτήριο τον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν στη λήψη της απόφασης), (β) σε μοντέλα *γενικών, διοικητικών, εκπαιδευτικών ή αξιολογικών αποφάσεων* (με κριτήριο το επιστημονικό πεδίο μελέτης ή λήψης της απόφασης), (γ) σε *κανονιστικά και περιγραφικά* (με κριτήριο τη φύση, τον σκοπό, τον ρόλο και τη μεθοδολογία της θεωρίας λήψης απόφασης), (δ) σε μοντέλα *λογικής*

θεώρησης-παράδοσης ή εξελικτικής θεώρησης-παράδοσης (με κριτήριο τη φιλοσοφία και την προσέγγιση της θεωρίας λήψης απόφασης) και (ε) σε μοντέλα γενικής ή ειδικής εφαρμογής (με κριτήριο την ευρύτητα εφαρμογών της απόφασης) (Δημητρόπουλος, 2007: 58).

Η παρούσα διατριβή προκρίνει τον διαχωρισμό σε κανονιστικά, περιγραφικά και μεικτά μοντέλα, επειδή θέτουν στο προσκήνιο τη μεθοδολογία λήψης απόφασης, η οποία δύναται να ενσωματωθεί στη διαδικασία του διδακτικού σχεδιασμού. Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν (2.4.1.1 και 2.4.1.2) επιχειρείται μια ανασκόπηση της εξέλιξης των μοντέλων αυτών.

2.4.1.1 Κανονιστικά μοντέλα λήψης αποφάσεων

Τα κανονιστικά (*normative*) μοντέλα λήψης αποφάσεων, τα οποία δύναται να εφαρμοστούν στον σχεδιασμό της διδασκαλίας βασίζονται σε θεωρήσεις σχετικά με το τι είδους απόφαση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ορθή. Οι θεωρήσεις αυτές έχουν ως πυρήνα τους το βασικό ερώτημα «Πώς πρέπει να συμπεριφέρονται οι άνθρωποι μπροστά σε μια κατάσταση που εμπεριέχει διακινδύνευση;» (Koheler & Harvey, 2004: 399). Στηρίζονται, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, σε ποσοτικά δεδομένα, τα οποία εξετάζουν κυρίως τη σχέση ωφελειών και ζημιών που ενδέχεται να προκύψουν από τη λήψη μιας απόφασης⁵⁵. Τα πρώτα κανονιστικά μοντέλα λήψης αποφάσεων συνδέθηκαν με τη θεωρία των πιθανοτήτων και έθεσαν ως βάση τους την αρχή της μεγιστοποίησης της προσδοκώμενης ωφέλειας (*expected utility theorem*), δηλαδή την επίτευξη μεγαλύτερης δυνατής ωφέλειας με όσο το δυνατόν λιγότερα μέσα⁵⁶ (Friedman, Isaac, James & Sunder, 2017: 1-13 · Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011: 192 και 197-199 · Chavas, 2004: 21-29 · Υψηλάντης, 1998: 254-277). Η θεώρηση αυτή διέπεται από τέσσερα βασικά αξιώματα: (α) το αξίωμα της πληρότητας (*completeness*), κατά το οποίο το άτομο έχει προκαθορίσει συγκεκριμένα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία μπορεί πάντα να αποφασίζει μεταξύ δύο εναλλακτικών δυνατοτήτων, (β) το αξίωμα της μεταβατικότητας (*transitivity*), σύμφωνα με το οποίο η απόφαση του ατόμου είναι σταθερά ανεπηρέαστη, (γ) το αξίωμα της ανεξαρτησίας (*independence*), σύμφωνα με το οποίο μια επιλογή βρίσκεται διαρκώς σε ισχύ, παρά την εμφάνιση άλλων εναλλακτικών αποτελεσμάτων, και (δ) το αξίωμα της συνέχειας (*continuity*), σύμφωνα με το οποίο η ιεράρχηση των εναλλακτικών δυνατοτήτων παραμένει σταθερή (Blavatskyg, 2008: 1051).

Υπό την παραπάνω θεώρηση, η λήψη αποφάσεων ως διαδικασία τέθηκε στο πλαίσιο του ορθολογισμού, με αποτέλεσμα να διατυπωθεί μια σειρά από μοντέλα σταδίων (κυρίως γραμμικής διαδικασίας), στα οποία κάθε στάδιο εμπεριέχει διαφορετικούς σκοπούς και διεργασίες. Σε πρώιμο στάδιο⁵⁷, οι Merrifield, Guilford,

⁵⁵ Βλ. ενδεικτικά: Bhushan & Rai, 2004: 6-9 για μια επισκόπηση των πιο κοινά χρησιμοποιούμενων ποσοτικών μοντέλων. Επίσης: Σαΐτη και Σαΐτης, 2012: 136 ως προς την τεχνική του εντοπισμού των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων μιας εναλλακτικής δυνατότητας.

⁵⁶ Πρβλ. Τη διάσημη φράση του Αμερικανού στρατηγού George Patton: «*Take calculated risks. That is quite different from being rash*» (= «Να αναλαμβάνεις ρίσκο κατόπιν υπολογισμού. Είναι πολύ διαφορετικό από το να είσαι απερίσκεπτος»).

⁵⁷ Πρβλ. Τα πρώιμα έργα των J. Dewey (1910, *How we think*. Boston, New York, Chicago: D.C. Heath & Co) και G. Wallas (1926, *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace) οι οποίοι ασχολήθηκαν μεταξύ άλλων και με τον τρόπο σκέψης των ατόμων στη λήψη αποφάσεων.

Christensen & Frick θα τονίσουν ιδιαίτερα τη σημασία της πρόβλεψης μέσα από διαδικασίες συγκλίνουσας σκέψης ως βασικό στοιχείο της λήψης αποφάσεων (Byrne, Shipman & Mumford, 2010: 121 · Lonigan, Scott & Mumford, 2004: 232). Ακολούθως, οι Janis & Mann διατύπωσαν την άποψη ότι μια ορθολογική αντιμετώπιση της διακινδύνευσης χρειάζεται αξιολόγηση της πρόκλησης μέσα από ανάλυση των ωφελειών και των κινδύνων πιθανών εναλλακτικών εκβάσεων μέσα από τις οποίες προκύπτει ο σχεδιασμός της πορείας της απόφασης (Bass & Riggio, 2006: 65).

Οι Bransford & Stein (Li, De Boeck & Li, 2020: 2) πρότειναν μια διαδικασία πέντε βημάτων, την οποία ονόμασαν «μοντέλο I.D.E.A.L.» από τα αρχικά κάθε βήματος: (α) αναγνώριση των προβλημάτων (Identify problems and opportunities), (β) Καθορισμός στόχων (Define goals), (γ) Εξερεύνηση πιθανών στρατηγικών επίλυσης (Explore possible strategies), (δ) προσδοκώμενες λύσεις και ανάληψη δράσης (Anticipate outcomes and Act), και (ε) αποτίμηση της διαδικασίας (Look back and Learn).

Στα τέλη του 20^{ου} και τις αρχές του 21^ο αιώνα διάφοροι ερευνητές⁵⁸ θα συνεχίσουν να διατυπώνουν μοντέλα λήψης αποφάσεων στη βάση της ορθολογιστικής θεώρησης. Τα περισσότερα από τα μοντέλα αυτά συγκλίνουν στα εξής: (α) Αρχικά προσδιορίζεται το πρόβλημα/ζήτημα/θέμα, το οποίο πρέπει να τύχει επεξεργασίας. (β) Έπειτα, αναπτύσσονται οι εναλλακτικές δυνατότητες, οι οποίες διέπονται από δύο βασικούς παράγοντες: (i) τους περιορισμούς ελευθερίας ως προς την επιλογή κάποιας από τις εναλλακτικές δυνατότητες, και (ii) την αβεβαιότητα, καθώς οι αποφάσεις βασίζονται σε προγνώσεις του μέλλοντος. (γ) Στη συνέχεια, επιλέγεται η καταλληλότερη από τις εναλλακτικές δυνατότητες, με βασικά κριτήρια τη συσχέτιση της επιλογής με την επίτευξη των στόχων και τις πιθανές επιπτώσεις από την εφαρμογή της. (δ) Κατόπιν, εφαρμόζεται η απόφαση με την κατάρτιση της πορείας δράσης. (ε) Το αποτέλεσμα αξιολογείται, έτσι ώστε να είναι μελλοντικά αξιοποιήσιμη κάθε εμπειρία, η οποία προκύπτει από τη διαδικασία (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012: 126-134).

Στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη λήψη αποφάσεων ο Σπάρος (2001: 5-32) αναλύει τέσσερα βήματα για τη λήψη απόφασης, όπου αρχικά καθορίζεται το πρόβλημα μέσα από τις πιθανές διακινδυνεύσεις του αποτελέσματος, αποτιμώνται οι πιθανότητες των εναλλακτικών εκβάσεων και μετριέται⁵⁹ η χρησιμότητα κάθε εναλλακτικής δυνατότητας. Αντίστοιχα, ο Υψηλάντης (2012: 18-23) περιγράφει μια διαδικασία πέντε βημάτων (αναγνώριση του προβλήματος, σκιαγράφηση λύσεων-καθορισμός στόχων, εντοπισμός περιορισμών, ανάλυση εναλλακτικών λύσεων και υλοποίηση), σε κυκλική μορφή με διαρκή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της διαδικασίας. Οι Σαϊτή & Σαϊτής (2012: 146) επιβεβαιώνουν την παραπάνω διαδικασία μέσα από τέσσερα στάδια: (α) αναγνώριση του προβλήματος, (β) αναλυτική διατύπωση των παραγόντων που διαμορφώνουν το πλαίσιο λήψης της απόφασης,

⁵⁸Βλ. Weirich, 2015 · Anderson et al., 2014: 26-28 · Super στο: Δημητρόπουλος, 2007: 155 · Ρεξ, 2004: 45-46 · Clemen & Reilly, 2004: 6 · Bushan & Rai, 2004: 13-15 · Ζαβλανός, 2002: 143-145. Επίσης, βλ. Adair, 2007: 24-39, όπου περιγράφεται το «Μοντέλο-Γέφυρα» (Bridge Model), καθώς αποτελεί γέφυρα ανάμεσα σε τρεις βασικές δραστηριότητες για τη λήψη αποφάσεων: ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση.

⁵⁹ Ο Σπάρος αναφέρεται σε «μέτρηση» ως ποσοτικό μέγεθος, καθώς η πρότασή του αφορά κλινικές ιατρικές αποφάσεις.

(γ) δημιουργία συγκεκριμένων εναλλακτικών λύσεων και (δ) επιλογής συγκεκριμένων λύσεων.

Πέρα αυτών, περισσότερο αναλυτικό ως προς τα στάδια και τις διαδικασίες είναι το μοντέλο που προτείνει ο Δημητρόπουλος (2007: 230-237). Το μοντέλο αυτό ονομάστηκε «Δυναμικό Εκλεκτικό Μοντέλο Αποφάσεων (Δ.Ε.Μ.Α.) και περιλαμβάνει έντεκα στάδια και τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση (Φάση «Πριν»), περιλαμβάνει 8 βήματα: (α) κατανόηση του προβλήματος, (β) διασάφηση της σπουδαιότητας της απόφασης, (γ) ανάλυση και κατανόηση των συνθηκών του πλαισίου απόφασης, (δ) διατύπωση εναλλακτικών δυνατοτήτων, (ε) εντοπισμός και μελέτη των δυσχερών σημείων κάθε εναλλακτικής δυνατότητας, (στ) συσχέτιση των ατομικών δυνατοτήτων αυτού που λαμβάνει την απόφαση με καθεμιά εναλλακτική δυνατότητα ξεχωριστά, (ζ) πρόβλεψη των πιθανών αποτελεσμάτων κάθε εναλλακτικής, (η) μελέτη της έκβασης του ζητήματος για επιλογή κάθε εναλλακτικής λύσης ξεχωριστά. Κατά την δεύτερη φάση (Φάση «Κατά») αναπτύσσεται το στάδιο (θ) το οποίο περιλαμβάνει επιλογή συγκεκριμένης εναλλακτικής λύσης. Τέλος, η τελευταία φάση (Φάση «Μετά»), περιλαμβάνει (ι) δοκιμαστική εφαρμογή της επιλεγείσας εναλλακτικής και οριστικοποίηση της απόφασης, καθώς και (ια) δρομολόγηση των διαδικασιών για την υλοποίηση της απόφασης.

Κριτική στα ανωτέρω ορθολογικά μοντέλα λήψης αποφάσεων ασκήθηκε από μερίδα μελετητών, οι οποίοι έκαναν λόγο για «οριοθετημένη ορθολογικότητα» (*bounded rationality*), η οποία έγκειται σε περιορισμούς ως προς τη διάθεση των πληροφοριών, σε πιθανή εσφαλμένη αποτίμηση των εναλλακτικών δυνατοτήτων και σε διαισθητική πραγμάτευση (Gigerenzer & Selten, 2002: 13-36 · Simon, 1997β: 291-294). Στη βάση αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του ορθολογισμού μια νέα, περισσότερο συμπεριφορική προσέγγιση, η οποία θέτει στο προσκήνιο την αδυναμία πλήρους αξιολόγησης όλων των εναλλακτικών δυνατοτήτων και θεωρεί αδύνατη την επικέντρωση στη βέλτιστη λύση (Cox, 2015: 34-38 · Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 266-267).

2.4.1.2 Περιγραφικά μοντέλα λήψης αποφάσεων

Τα *περιγραφικά* (*descriptive*) μοντέλα λήψης αποφάσεων βασίζονται σε θεωρήσεις με το πώς πραγματικά λαμβάνονται οι αποφάσεις από τους ανθρώπους. Ο Αμερικανός οικονομολόγος Herbert Simon είναι ο πρώτος που διατύπωσε μια διαδικασία τριών σταδίων με πλαίσιο την ορθολογική λήψη απόφασης (Gigerenzer & Gaissmaier, 2015: 3304 · Langley, Mintzberg, Pitcher, Posada, & Saint-Macary, 1995: 261-262). Ο Simon θεωρεί ότι ο ορθολογισμός στη λήψη αποφάσεων δεν μπορεί να οριστεί με ακρίβεια και θα πρέπει να συνοδεύεται από ανάλογα επιρρήματα, όπως «αντικειμενικά», «σκόπιμα», «προσωπικά» ή «οργανωτικά» (Simon, 1997α: 85)⁶⁰. Το μοντέλο του Herbert Simon περιλαμβάνει μια διαδικασία τριών σταδίων: (α) Πληροφόρηση (*Intelligence*), δηλαδή την αναγνώριση μιας κατάστασης η οποία απαιτεί απόφαση και τη συγκέντρωση των σχετικών πληροφοριών, (β) Σχεδιασμός

⁶⁰ Ο Simon διατύπωσε τη θεωρία του για πρώτη φορά στην 1η έκδοση του βιβλίου του "Administrative Behavior" το 1947. Ακολούθησαν τρεις αναθεωρήσεις (1957, 1976 και 1997), κατά τις οποίες η καθαυτό θεωρητική πρόταση του Simon δεν υπέστη σημαντικές αλλαγές. Η παρούσα διατριβή αναφέρεται στην 4^η έκδοση (1997).

(Design), δηλαδή την ανάπτυξη εναλλακτικών δυνατοτήτων δράσης, και (γ) την Επιλογή (Choice), δηλαδή την πρόκριση μιας εκ των δυνατοτήτων αυτών (Arwerg, 2008: 218).

Παράλληλα, οι Kahneman & Tversky διατύπωσαν τη Θεωρία της Προοπτικής (βραβευμένη με Νόμπελ Οικονομικών), σύμφωνα με την οποία οι ατομικές αποφάσεις στηρίζονται περισσότερο στην προοπτική διαφαινόμενου κέρδους παρά στην προοπτική διαφαινόμενης απώλειας, επειδή οι άνθρωποι είναι αρνητικά προκατειλημμένοι απέναντι στις απώλειες (Cox, 2015: 31-34 · Wakker, 2010: 2)⁶¹. Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και το ερμηνευτικό μοντέλο (Story Model) των Pennington & Hastie, σύμφωνα με το οποίο η λήψη απόφασης στηρίζεται στις ερμηνείες των δεδομένων και στην, με βάση αυτές, κατασκευή εναλλακτικών εκδοχών. Το μοντέλο αυτό αποτιμήθηκε ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό στη λήψη αποφάσεων ενόρκων (juror decisions) (Willmott D., Boduszek, D., Debowska, A. & Woodfield, R.: 2018: 26-29 · Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011: 225-231)⁶². Τέλος, το Κυκλικό Μοντέλο Λήψης Παιδαγωγικών Αποφάσεων της Brew θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή και προσεγγίζει την απόφαση σταδιακά επιμερίζοντας τους τομείς επί των οποίων πρέπει να ληφθεί η απόφαση (Brew, 2013: 612-617).

2.4.2 Η ανάλυση της διακινδύνευσης στην λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας»

Οι περισσότερες αποφάσεις, ανεξάρτητα από το θέμα της διαπραγμάτευσης, εμπεριέχουν διακινδύνευση του αποτελέσματος ή «ρίσκο» (Koehler & Harvey, 2004: 399). Η ανάλυση της διακινδύνευσης αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της θεωρίας λήψης αποφάσεων και εμπεριέχει αποτιμήσεις πολλών παραμέτρων (Boholm, 2012: 282 · Aven, 2003: 97-98), γεγονός το οποίο καθιστά την απόφαση μη γραμμική διαδικασία. Επιπρόσθετα, τα περισσότερα μοντέλα λήψης αποφάσεων εμπεριέχουν στα προτεινόμενα βήματά τους την πρόληψη της διακινδύνευσης και τη διαχείριση εναλλακτικών πιθανοτήτων.

Η έννοια της ανάλυσης της διακινδύνευσης υπό συνθήκες αβεβαιότητας εμπεριέχεται στην θεωρία της λήψης αποφάσεων και περιλαμβάνει τρεις βασικές και αλληλοσυνδεόμενες διαδικασίες: την αποτίμηση της διακινδύνευσης (risk assessment), τη διαχείριση της διακινδύνευσης (risk management) και την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τη διακινδύνευση (risk communication) (Flaus, 2013: 6-12 · Yoe, 2011: 6-10).

Ειδικότερα, η *αποτίμηση της διακινδύνευσης (risk assessment)* αποτελεί διεπιστημονική διαδικασία που περιλαμβάνει την ανάλυση πληθώρας παραγόντων, ενώ η *διαχείριση της διακινδύνευσης (risk management)* θέτει το ευρύτερο (κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό) πλαίσιο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Fenton & Neil, 2019: 8). Η αποτίμηση της διακινδύνευσης μπορεί να

⁶¹ Για περισσότερες πληροφορίες και μια εκτενέστερη παρουσίαση της Θεωρίας της Προοπτικής (Prospect Theory) βλ. και τα πρωτότυπα έργα των Kahneman & Tversky (1979 & 1984).

⁶² Βλ. την αρχική διατύπωση στο: Pennington, N. & Hastie, R. (1992). Explaining the Evidence: Tests of the Story Model for Juror Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology* 62 (2), σελ. 189-206

πραγματοποιηθεί μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων: (α) κατανόησης του ερωτήματος, (β) αποσαφήνιση της πηγής της διακινδύνευσης, (γ) αποτίμηση των συνεπειών και (δ) των πιθανοτήτων, (ε) χαρακτηρισμός της διακινδύνευσης (περιγραφή των χαρακτηριστικών της), (στ) αξιολόγησης των εναλλακτικών δυνατοτήτων, (ζ) πληροφορίες που συνθέτουν το προφίλ της αβεβαιότητας, (η) τεκμηρίωση (καταγραφή της διαδικασίας) (Aven, 2015: 4-6 · Yoe, 2011: 113-144).

Όσον αφορά τη *διαχείριση της διακινδύνευσης (risk management)*, αυτή περιλαμβάνει διαδικασίες που αφορούν: (α) την αναγνώριση του προβλήματος, όπου εξακριβώνεται η ύπαρξη της ανάγκης για λήψη απόφασης, γίνεται αποδεκτή και διατυπώνεται με ακρίβεια η προβληματική κατάσταση. (β) την εκτίμηση της διακινδύνευσης, όπου εκτιμώνται τα αποτελέσματα της διακινδύνευσης, σχεδιάζεται και ξεκινά η διαδικασία αποτίμησης της διακινδύνευσης, συγκεντρώνονται οι απαραίτητες πληροφορίες, καθορίζονται οι στόχοι και, τελικά, ο ερευνητής καταλήγει σε μια αποκωδικοποίηση της διακινδύνευσης. (γ) την αξιολόγηση, όπου καθορίζεται το επίπεδο αποδοχής της διακινδύνευσης, συνδυάζοντας το αποτέλεσμα της αποτίμησης με τα επιθυμητά αποτελέσματα της πράξης. (δ) τον έλεγχο, όπου εξετάζονται και συγκρίνονται οι εναλλακτικές δυνατότητες, λαμβάνεται και εφαρμόζεται η απόφαση. (ε) την παρακολούθηση της διακινδύνευσης, όπου η όλη διαδικασία ελέγχεται και ανατροφοδοτείται (Raue, Lerner & Streicher, 2018: 220-223 · Yoe, 2011: 51-106 · Aven, 2010: 230-231).

Τέλος, η *ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τη διακινδύνευση (risk communication)* σχετίζεται με τον συντονισμό όσων ασχολούνται με την ανάλυση και τη διαχείριση της διακινδύνευσης, τον σχεδιασμό όλων των παραπάνω διαδικασιών καθώς και την αναλυτική καταγραφή τους (Yoe, 2011: 155-160).

2.4.2.1 Μοντέλα ανάλυσης της διακινδύνευσης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία

Συνδεδεμένα με τα μοντέλα λήψης αποφάσεων, τα μοντέλα ανάλυσης της διακινδύνευσης περιλαμβάνουν διακριτά βήματα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την εκπόνηση του διδακτικού σχεδιασμού. Ως προς τη διδασκαλία, η ανάλυση της διακινδύνευσης θέτει στο προσκήνιο το ερώτημα «τι μπορεί να προκαλέσει την αποτυχία της διδασκαλίας», ενώ παράλληλα έχει τη δυνατότητα να αναδείξει εναλλακτικές προτάσεις διαχείρισης του «ρίσκου στη διδασκαλία». Παρά ταύτα, μοντέλο ανάλυσης «ρίσκου» ως προς τη διδασκαλία δεν έχει εντοπιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία: για τον λόγο αυτό, παρατίθενται μια σειρά από σχετικά μοντέλα που αναφέρονται σε άλλες επιστήμες αλλά εμπεριέχουν τη δυνατότητα προσαρμογής τους στις ανάγκες του σχεδιασμού μιας διδασκαλίας.

Τα περισσότερα γραμμικά μοντέλα ανάλυσης διακινδύνευσης που διατυπώθηκαν ως επί το πλείστον κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, εμφανίζουν ως κοινή συνισταμένη τα στάδια της αναγνώρισης, εκτίμησης, αποτίμησης και διαχείρισης ρίσκου (Kleibergen, 2009: 149 · Blough, Madden & Hornbrook, 1999: 170). Ανάμεσα σ' αυτά αξίζει να αναφερθεί το μοντέλο της

Συγκριτικής Αποτίμησης της Διακινδύνευσης⁶³ (*Comparative Risk Assessments* ή *C.R.A.*), το οποίο προβλέπει αποσαφήνιση του σκοπού της αποτίμησης, καθορισμό των παραγόντων διακινδύνευσης, ανάλυση ωφέλειας-βλάβης, διατύπωση εναλλακτικών δυνατοτήτων και σύνοψη αποτελεσμάτων (Cura, Bridges & McArdle, 2004: 487-490).

Μοντέλο αντίστοιχων βημάτων διατύπωσε και ο Διεθνής Οργανισμός Τυποποίησης (International Organization of Standardization) το 2009, το οποίο στην αποτίμηση της διακινδύνευσης (risk assessment) περιλαμβάνει διαδικασίες αναγνώρισης, ανάλυσης και αξιολόγησης (ISO, 2009: vii). Ανάλογα βήματα προτείνονται και από άλλους φορείς, όπως η αμερικανική Υπηρεσία Προστασίας του Περιβάλλοντος (Environmental Protection Agency), η οποία το 1998 διαμόρφωσε ένα μοντέλο αποτίμησης διακινδύνευσης με τελικό σκοπό την τελική περιγραφή της διακινδύνευσης (risk description), η οποία διέρχεται μέσα από τρία στάδια: (α) καθορισμός της προβληματικής κατάστασης, (β) ανάλυση της διακινδύνευσης μέσα από την παράθεση των πιθανών επιδράσεων, (γ) εκτίμησης και περιγραφή της διακινδύνευσης (Environmental Protection Agency, 1998: 2-6).

Μια εξαιρετικά διαδομένη ποσοτική μέθοδος ανάλυσης της διακινδύνευσης είναι η Μπαγεσιανή (Bayesian) Ανάλυση⁶⁴. Η μέθοδος αυτή συνδυάζει πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί ως δείγμα με πληροφορίες που έχουν ήδη καταχωρηθεί σε βάσεις δεδομένων, προκειμένου να προβεί σε προβλέψεις πιθανών επικίνδυνων καταστάσεων στο μέλλον (Melnick & Everet, 2008: 1353-1357). Με τον τρόπο αυτό, οι ήδη υπάρχουσες «βάσεις δεδομένων» οι οποίες περιέχουν ένα σύνολο πληροφοριών επικαιροποιούνται διαρκώς, στοιχείο που διαφοροποιεί την μπαγεσιανή ανάλυση από τις κλασικές στατιστικές μεθόδους μέτρησης πιθανοτήτων, όπως η κλασματική (πολλοστημοριακή) μέθοδος, η προσομοίωση του Μόντε Κάρλο ή η καμπύλη του Gauss (Raue et al, 2018: 181-200 · Aven, 2015: 82-83 · Mun, 2006: 34-41 · Chavas, 2004: 15-19).

Η αναλυτική εξέταση των παραμέτρων μιας δραστηριότητας ως προς την ύπαρξη και τη φύση της διακινδύνευσης αποτελεί βασικό στόχο της *Ανάλυσης Τρόπων Αστοχίας και Επιπτώσεων (Failure Modes and Effects Analysis* ή *F.M.E.A.*). Η μέθοδος αυτή επιχειρεί να προβλέψει την επίδραση της ύπαρξης διακινδύνευσης στο τελικό αποτέλεσμα λαμβάνοντας κάθε φορά μια παράμετρο ξεχωριστά. Μολονότι η μέθοδος αυτή συστηματοποιεί τα δομικά στοιχεία μιας απόφασης, η εφαρμογή της δεν μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλή αποτελέσματα μέσα από συνδυασμό παραγόντων, καθώς εξετάζοντας μια παράμετρο κάθε φορά, θεωρεί ως δεδομένο ότι όλες οι άλλες λειτουργούν στην εντέλεια (Aven, 2015: 62-69 · Anleiter, 2011: 1-5 · Stamatias, 2003: xxiii-xxx και αναλυτικά: 21-82). Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο λειτουργεί

⁶³ Ο όρος «Συγκριτική Αποτίμηση Διακινδύνευσης» δηλώνει την ταυτόχρονη διερεύνηση της διακινδύνευσης σε διαφορετικά πεδία της επιστήμης ή της ανθρώπινης δραστηριότητας με σκοπό τη λήψη μιας απόφασης. Για τη Συγκριτική Αποτίμηση της Διακινδύνευσης (CRA) (εμπειρικό υπόβαθρο και σύγχρονοι προβληματισμοί) βλ. Schütz, Wiedemann, Hennings, Mertens & Clauberg (2006). *Comparative Risk Assessment. Concepts, Problems and Applications*. Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA

⁶⁴ Η Μπαγεσιανή Ανάλυση αντλεί την ονομασία της από τον Άγγλο κληρικό, μαθηματικό και στατιστικό Thomas Bayes (1701-1761), ο οποίος διατύπωσε την ομώνυμη θεωρία πιθανοτήτων που έγινε γνωστή ευρέως στην επιστημονική κοινότητα μετά το θάνατο του.

και η Μελέτη Κινδύνων και Λειτουργικότητας (Hazard and Operability –HAZ.OP.), η οποία εντοπίζει τις διακινδυνεύσεις που απορρέουν από την εφαρμογή ενός υποθετικού σεναρίου σχεδιαστικής αποτυχίας ενός εγχειρήματος (Crawley & Tyler, 2015: 1-12) αλλά και η Δομημένη Τεχνική “What-If” (Structured What – If Technique –S.W.I.F.T.), η οποία κατά την πορεία ανάλυσης των εναλλακτικών δυνατοτήτων χρησιμοποιεί διαρκώς το ερώτημα «Τι θα συνέβαινε αν;» (“What if?”) (Card, Ward & Clarkson, 2012: 23-29).

Επιπλέον, μια μέθοδος ανάλυσης δεδομένων που περιλαμβάνουν και στοιχεία διακινδύνευσης είναι η Ανάλυση S.W.O.T., η οποία περιλαμβάνει ανάλυση των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών μιας κατάστασης. Συγκεκριμένα, οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο αναλυτής και οι οποίες συνθέτουν το σχετικό αρκτικόλεξο είναι: (α) Δυνατότητες-Πλεονεκτήματα (Strengths), (β) Αδυναμίες-Μειονεκτήματα (Weaknesses), (γ) Ευκαιρίες-Δυνατότητες (Opportunities), (δ) Απειλές-Κίνδυνοι (Threats) (Sammut-Bonnici & Galea, 2015: 1-7).

Επιπρόσθετα, μια πρόσφατα διατυπωμένη μέθοδος ανάλυσης της διακινδύνευσης είναι η μέθοδος *Ανάλυσης Ασφάλειας Εργασίας (Job Safety Analysis)*, η οποία είναι ποιοτική μέθοδος και επιχειρεί να εντοπίσει τους πιθανούς κινδύνους ενός εγχειρήματος. Η προσέγγιση αυτή διαιρεί την εργασία που πρέπει να γίνει σε υποέργα ή ενέργειες και έπειτα αξιολογεί το καθένα ξεχωριστά (Aven, 2015: 60-62). Για παράδειγμα, στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, η εργασία «Προσέγγιση ενός νέου κειμένου», μπορεί να διαιρεθεί στις επιμέρους δραστηριότητες «Σιωπηρή ανάγνωση από τους μαθητές», «Αποσαφήνιση αποριών», «Νοηματική προσέγγιση με ερωταποκρίσεις» και «Τελική σύνθεση περίληψης από τους μαθητές». Η αξιολόγηση της πρώτης παραμέτρου («Σιωπηρή ανάγνωση») μπορεί να δείξει ότι οι μαθητές ενδέχεται να μη συγκεντρωθούν στην ανάγνωση όσο χρειάζεται, να υπάρχουν πολλές δύσκολες λέξεις, ή ακόμη ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εξασφαλίσει ότι όλοι θα εκτελέσουν τη δραστηριότητα. Στην περίπτωση αυτή, η διακινδύνευση του αποτελέσματος της δραστηριότητας είναι σημαντική, καθώς η επιτυχία στο αρχικό αυτό στάδιο καθορίζει την περαιτέρω επεξεργασία του κειμένου. Επομένως, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει προσθέτοντας μια ακόμη επιμέρους δραστηριότητα στην αρχή όλων, η οποία θα ονομάζεται «Ανάγνωση του κειμένου δυνατά, καθαρά και με επιτονισμό από τον εκπαιδευτικό».

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι στο σύνολο των μοντέλων ανάλυσης της διακινδύνευσης εμπεριέχονται τα στοιχεία της *συλλογής και αξιοποίησης δεδομένων* σχετικά με το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Στα παρακάτω υποκεφάλαια παρουσιάζονται περισσότερο αναλυτικά δύο επιπλέον μοντέλα ανάλυσης της διακινδύνευσης, τα μοντέλα των *πινάκων αναφοράς* και των *δέντρων αποφάσεων*. Τα συγκεκριμένα μοντέλα παρουσιάζουν ενδιαφέρον επειδή απεικονίζουν με απλό τρόπο τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης.

2.4.2.2 Οι «Πίνακες Αναφοράς» και η συμβολή τους στην ανάλυση της διακινδύνευσης της διδασκαλίας

Σε αρκετά μοντέλα λήψης απόφασης τα δεδομένα παρουσιάζονται σχηματικά, έτσι ώστε να δίνεται έμφαση στην αποσαφήνιση των βημάτων της διαδικασίας λήψης απόφασης (Koebler & Harvey, 2004: 380-381). Η σχηματοποίηση της διαδικασίας

αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα, καθώς αξιοποιεί τη δυναμική της οπτικής εμπειρίας, βασίζεται σε φυσικές και ψυχολογικές αντιληπτικές δυνάμεις, ενώ βοηθά στη συγκρότηση και βαθύτερη αντίληψη τόσο του συνόλου όσο και των επιμέρους δομικών στοιχείων μιας σύνθεσης (Peterson, 2019: 23-24 · Arnheim, 2005: 23-30).

Στη βάση αυτή, η ανάλυση της λήψης αποφάσεων και της διακινδύνευσης πραγματοποιείται πλέον σε μεγάλο βαθμό με τη βοήθεια πινάκων και γραφικών (Harmon, 2014: 260 · Soldal Lund, Solhaug & Stolen, 2011: 18-20). Οι πίνακες αυτοί είναι είτε αναφορικοί και απαντώνται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ως “decision tables” ή “summary tables”, είτε παρουσίασης στατιστικών δεδομένων και απαντώνται ως “stochastic league tables” (Witten, Frank, Hall & Pal, 2017: 68 · Witt, 2012: 27-28 · Hutubessy, Baltussen, Evans, Barendregt, & Murray, 2001: 474). Το είδος χρήσης του κάθε πίνακα εξαρτάται από το είδος των δεδομένων που πρόκειται να αναπαρασταθεί. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τόσο τους στατιστικούς πίνακες για την αναπαράσταση ποσοτικών δεδομένων από βαθμολογικές κλίμακες, όσο και τους πίνακες αναφοράς προκειμένου να αποτυπώσει και να συνοψίσει ποιοτικά δεδομένα.

Σχετικό παραστατικό μοντέλο λήψης απόφασης με ανάλυση ρίσκου διατύπωσε ο Anderson (2002: 9), ο οποίος προέβη σε σχηματική αναπαράσταση των διαθέσιμων πληροφοριών μέσα από έναν πίνακα αποφάσεων (decision table) που βοηθά στην αξιολόγηση των εναλλακτικών δυνατοτήτων. Η προσέγγιση του Anderson παρουσιάζει ενδιαφέρον διότι προτείνει μια πρότυπη σχηματοποίηση. Επιπλέον, κατά την διαδικασία της αξιολόγησης των εναλλακτικών δυνατοτήτων ιεραρχεί τις λύσεις υπολογίζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα για καθεμιά ξεχωριστά (Anderson, 2002: 74-75).

Η ανάλυση της διακινδύνευσης μέσα από την κατασκευή και τη μελέτη ενός πίνακα αναφοράς αποτελεί ποιοτική προσέγγιση της λήψης αποφάσεων (Wets, Witlox, Timmermans & Vanthienen, 1996: 80). Η δυνατότητα που δίνεται στον εκπαιδευτικό είναι η αποτύπωση και αναπαράσταση πληροφοριών, οι οποίες αποτελούν τμήματα μιας ενιαίας γνώσης (παράμετροι) για κάποιο ζήτημα. Η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση του «ρίσκου», άλλωστε, εξαρτάται τόσο από τις γενικές, όσο και από τις ειδικές γνώσεις που αντλούνται (Aven & Kristensen, 2019: 1-2 & 8). Οι παράμετροι αυτές συνδυάζονται μέσα στον πίνακα αναφοράς με συγκεκριμένες συνθήκες-προϋποθέσεις, έτσι ώστε να παρουσιάζονται οι εναλλακτικές εκβάσεις (Ghosh, 2003: 499 και 507). Αυτό σημαίνει ότι κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτυπώσει τα στοιχεία εκείνα που συνιστούν παράγοντες διακινδύνευσης για τη διδασκαλία του και να προβεί στην πρόληψή τους.

Η αποτύπωση των παραγόντων διακινδύνευσης μπορεί να είναι είτε λεπτομερειακή, είτε εκτενής και εξαρτάται από τον πλήθος των παραγόντων και των συνθηκών που αποτυπώνονται (Witt, 2012: 27-28). Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί τη διαρκή αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, τα οποία δύναται να μεταβάλλονται. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός σε κάθε διδακτικό σχεδιασμό μπορεί να συνδυάσει σταθερές όπως το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο ή ο αριθμός των μαθητών με μεταβαλλόμενα δεδομένα όπως οι διδακτικές τεχνικές ή οι πιθανές απορίες των μαθητών.

Η επιλογή των παραγόντων που θα συμπεριληφθούν στην κατασκευή ενός πίνακα αναφοράς αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας (Witten et al., 2017: 68 και 295). Πιθανή μη συμπερίληψη κάποιου παράγοντα μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένους υπολογισμούς και, επομένως, σε μικρότερη μείωση της διακινδύνευσης. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, ώστε να έχει τη δυνατότητα να συνυπολογίσει όλες τις πιθανότητες «ρίσκου στη διδασκαλία», διευρύνοντας τις ειδικές γνώσεις του ως προς το «ρίσκο» και μειώνοντας τις πιθανότητες αποτυχίας.

Παράλληλα, η κατασκευή ενός πίνακα αναφοράς μπορεί να οδηγήσει στη συγκρότηση σταθερών μέσα από τις οποίες είναι δυνατό να ληφθεί μια απόφαση (Quian et al., 2012: 40)⁶⁵. Υπό αυτή την οπτική, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει μια «απόφαση επί της διδασκαλίας» δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένα στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας, προβαίνοντας σε ιεράρχηση των διδακτικών στόχων, ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας του.

Η λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας» ως σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία απαιτεί ανάλυση η οποία να προσδίδει στον εκπαιδευτικό ευελιξία, ωθώντας τον να αξιοποιήσει το σύνολο ή τμήμα των διαθέσιμων δεδομένων του. Οι πίνακες αναφοράς, έχοντας την ιδιότητα να συνοψίζουν ή να παρουσιάζουν αναλυτικά τις εισαχθείσες πληροφορίες, προσφέρουν στον εκπαιδευτικό μια βάση για περαιτέρω ανάλυση, ενώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην κατασκευή δέντρων αποφάσεων (decision trees), τα οποία αποτελούν εξαιρετικά διαδεδομένο τρόπο αποτύπωσης μιας πορείας απόφασης (Shibbritt, 2004: 164). Σε κάθε περίπτωση, επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό που πρόκειται να λάβει μια «απόφαση επί της διδασκαλίας» να λάβει υπόψη κάθε πιθανότητα και να μετριάσει την αβεβαιότητα (Hutubessy et al., 2001: 474).

2.4.2.3 Τα «δέντρα αποφάσεων επί της διδασκαλίας» και η συμβολή τους στην ανάλυση της διακινδύνευσης της διδασκαλίας

Ενώ οι πίνακες αναφοράς παρουσιάζουν τις διαθέσιμες πληροφορίες σχετικά με κάποιο πρόβλημα που απαιτεί ανάλυση ρίσκου, τα δέντρα αποφάσεων (*decision trees*) αποτυπώνουν τη γραμμική πορεία μιας απόφασης έως τη λήψη της.

Τα δέντρα αποφάσεων οπτικοποιούν τη διαδικασία λήψης απόφασης, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις πιθανότητες και τις αξίες (Curwin, Slater & Eadson, 2013: 266-273 · Melnick & Everit, 2008: 1369-1376 · Anderson, 2002: 76-80). Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η αναλυτική απεικόνιση των εναλλακτικών δεδομένων οι οποίες είναι αλληλεξαρτώμενες και η επιλογή της μιας επηρεάζει την αλληλουχία των επιλογών που έπονται (Υψηλάντης, 1998: 277-278). Σε ένα δένδρο αποφάσεων, η πιθανή πορεία της απόφασης απεικονίζεται με κλαδιά (*branches*), δηλαδή γραμμές (κατά κύριο λόγο ευθείες), ενώ τα σημεία στα οποία πρέπει να λάβει χώρα η επιλογή μιας εναλλακτικής δυνατότητας απεικονίζονται είτε με κύκλους, είτε με τετράγωνα και ονομάζονται κόμβοι (*nodes*). Οι κόμβοι αντιπροσωπεύουν είτε τυχαία γεγονότα,

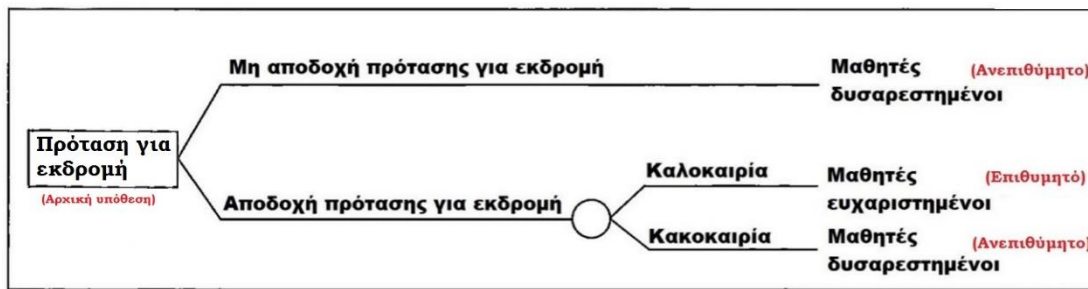
⁶⁵ Πρβλ. την εργασία των Wise & Jung (2019), στην οποία οι ερευνητές εφάρμοσαν στατιστικές μεθόδους συλλογής δεδομένων για τους μαθητές με τα δεδομένα των οποίων κατάρτισαν πίνακες αναφοράς που συνεικονούσαν τον εκπαιδευτικό στον διδακτικό σχεδιασμό.

είτε στιγμές λήψης απόφασης. Ωστόσο, στην πλειονότητα των δένδρων αποφάσεων, οι κόμβοι διαχωρίζονται σε δύο βασικά είδη: (α) σε *κόμβους επιλογής (option nodes)*, όπου παρουσιάζονται οι εναλλακτικές δυνατότητες, και (β) σε *κόμβους απόφασης (decision nodes)*, όπου η επιλογή έχει ήδη πραγματοποιηθεί (Rokach & Maimon, 2015: 169 · Υψηλάντης, 1998: 278-285). Η αρχική *υπόθεση εργασίας (root node)* ή *βασική υπόθεση*, βρίσκεται στην αρχή του δέντρου απόφασης, η οποία μπορεί να έχει οποιονδήποτε προσανατολισμό. Οι απολήξεις των κλαδιών-συνδέσεων αποτελούν τα φύλλα (leaves) του δέντρου, τα οποία περιέχουν μια εναλλακτική δυνατότητα ή μια απόφαση (Kozak, 2019: 3-4). Πολλά δέντρα αποφάσεων μαζί δημιουργούν ένα «*δάσος αποφάσεων*» (*decision forest*).

Τα «δέντρα» αποφάσεων διακρίνονται σε: (α) *απλά «δέντρα» αποφάσεων (casual trees)*, τα οποία παρουσιάζουν κάθε παράμετρο να αντιστοιχεί σε ένα «φύλλο» ενώ οι διακλαδώσεις αποτυπώνονται με ευθείες γραμμές σύνδεσης μεταξύ των «φύλλων», (β) «*δέντρα*» *σφαλμάτων (fault trees)*, τα οποία απεικονίζουν τις επιδράσεις ανεπιθύμητων γεγονότων και στα οποία υπάρχουν σύνδεσμοι (κόμβοι) που υποδεικνύουν την πιθανότητα («και»/«ή»), (γ) «*δέντρα*» *συνεπειών (consequence trees)*, τα οποία αναπαριστούν τις πιθανές συνέπειες (θετικές ή αρνητικές) ενός γεγονότος, (δ) «*δέντρα*» *πιθανοτήτων (probability trees)*, τα οποία αποτελούν τρόπο αποτύπωσης δεδομένων που αφορούν ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές, καθώς και στα πιθανά αποτελέσματα κάθε εναλλακτικής δυνατότητας. Ο συνδυασμός «δέντρων» σφαλμάτων και δέντρων συνεπειών μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός *διαγράμματος-«παπιγιόν» (bow-tie diagram)* (Aven, 2015: 39-40 · Flaus, 2013: 79-84 · Soldal Lund, Solhaug & Stolen, 2011: 18-19).

Οι αναπαραστάσεις της ενδεχόμενης πορείας μιας απόφασης μέσω ενός δέντρου αποφάσεων εμπεριέχουν το πλεονέκτημα της απεικόνισης του πιθανού αποτελέσματος με αρκετές λεπτομέρειες, μαζί με όλες τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα αποτύπωσης της κλιμάκωσης της διακινδύνευσης (δηλαδή, εάν το «ρίσκο» είναι υψηλό, μέτριο ή χαμηλό) και την εκπόρευση διαφορετικής δυνατότητας από τη συγκεκριμένη αποτίμηση (Clemen & Reilly, 2004: 71-72)⁶⁶.

⁶⁶ Η κατασκευή ενός «δέντρου αποφάσεων» μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσα από ειδικές εφαρμογές ηλεκτρονικού υπολογιστή. Χαρακτηριστική εφαρμογή αποτελεί το εργαλείο *Precision Tree*, το οποίο ενσωματώνεται ως γραμμή εργαλείων σε υπολογιστικό φύλλο (Clemen & Reilly, 2004: 85-98). Σχετικά λογισμικά επίσης είναι το *Weka* (<http://www.cs.waikato.ac.nz/~ml/weka/downloading.html> - Προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 11 Νοεμβρίου 2020), το οποίο αναπτύχθηκε από το Πανεπιστήμιο το Waikato (Νέα Ζηλανδία), καθώς και το *R*, το οποίο αναλύει ποσοτικά δεδομένα (Rokach & Maimon, 2015: 151-166).



Σχήμα 5: Ένα τυπικό δένδρο αποφάσεων, με ζητούμενο τη λήψη απόφασης σχετικά με αίτημα των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς για πραγματοποίηση εκδρομής.

Τα «δένδρα» αποφάσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τρεις τρόπους: (α) για ιεράρχηση ή ταξινόμηση των δεδομένων που έχουν αντληθεί, (β) για αποτύπωση της γραμμικής πορείας μιας απόφασης, με σκοπό την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής επίλυσης ενός προβλήματος (Rokach & Maimon, 2015: 10), και (γ) για σχηματική αποτύπωση όλων των προσφερόμενων εναλλακτικών λύσεων (πολύ-εναλλακτική μοντελοποίηση) (Melnick & Everit, 2008: 1418-1423).

Επιπλέον, έχοντας θέσει εκ των προτέρων τα κριτήρια κατασκευής του δέντρου αποφάσεων (ευρετικές ή κανόνες), η πορεία μιας απόφασης μπορεί να αποτυπωθεί μέσα από απλές απαντήσεις σε ερωτήματα (με «ναι» ή «όχι») ακόμη και ως προς τα επίπεδά της, έτσι ώστε η μελλοντική της αξιολόγηση να μπορεί να εντοπίσει πιθανές μεταβλητές που χρειάζονται εκ νέου υπολογισμό (Raue et al, 2018: 228-229).

Ανακεφαλαιώνοντας, επισημαίνεται ότι η «απόφαση επί της διδασκαλίας» αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο οριοθέτησης του «ρίσκου ή διακινδύνευσης στη διδασκαλία». Η «απόφαση επί της διδασκαλίας» αποτελεί μέλημα του εκπαιδευτικού και λαμβάνεται κατά τον αρχικό σχεδιασμό του μαθήματος. Στη βάση αυτή, αναδύεται η ανάγκη συνδυασμού της απεικόνισης της πορείας απόφασης με κάποιο μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού, μέσα από τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να μειώσει τις πιθανότητες διακινδύνευσης της διδασκαλίας του. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθούν θεωρίες και μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού, προκειμένου αναδειχθούν τα στοιχεία που μπορούν να αποβούν χρήσιμα για τον εντοπισμό και τη «διαχείριση της διακινδύνευσης ή ρίσκου στη διδασκαλία».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Ο «ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ» ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να αποσαφηνίσει την έννοια του «διδασκτικού σχεδιασμού» ως διαδικασία λήψης αποφάσεων του εκπαιδευτικού. Αρχικά, θα αποσαφηνιστεί η έννοια και η χρησιμότητα του «διδασκτικού σχεδιασμού» όπως ορίζεται διαχρονικά από την ελληνική και την αγγλόφωνη βιβλιογραφία. Κατόπιν, θα αναλυθούν οι προϋποθέσεις και θα παρατεθούν μοντέλα «διδασκτικού σχεδιασμού» από τα οποία καλείται ο εκπαιδευτικός να επιλέξει αυτό που συνδέεται καλύτερα με τη διδασκτική του φιλοσοφία και ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις οι οποίες αφορούν το διδασκτικό αντικείμενο, τους μαθητές και τον χώρο διδασκαλίας. Μέσα από την ανάλυση της έννοιας και των δομικών χαρακτηριστικών του «διδασκτικού σχεδιασμού» προκύπτουν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων του εκπαιδευτικού, οι οποίοι παρατίθενται συνοπτικά στο τέλος του κεφαλαίου και αναλύονται διεξοδικά στο επόμενο.

3.1 Ορισμός και σημασία του «διδασκτικού σχεδιασμού»

Ο Ευάγγελος Παπανούτσος ισχυριζόταν ότι για την προετοιμασία της διδασκαλίας ο δομημένος πειραματισμός του εκπαιδευτικού και η γνώση του αντικειμένου αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για επιτυχημένη διδασκαλία⁶⁷. Ωστόσο, στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας παρεμβαίνουν και απρόοπτοι παράγοντες (Χατζηδήμου, 2012: 19). Στο πλαίσιο αυτό, ως **επιτυχημένη** μπορεί να χαρακτηριστεί η **διδασκαλία**, η οποία οδηγεί σε βελτίωση της ανάπτυξης των μαθητών⁶⁸ και συμβάλλει στην μελλοντική τους επιτυχία (Coe, Aloisi, Higgins & Major, 2014: 1). Κατά συνέπεια, η επιτυχημένη διδασκαλία έχει ανάγκη από τη θέσπιση κριτηρίων επιτυχίας (Ko, Sammons & Bakkm, 2016: 12-13) και θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη, έτσι ώστε να παρέχει κάθε δυνατή εμπειρία στον μαθητή, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας την ατομική και συλλογική προσπάθεια (Φύκαρης, 2015: 18-19). Αντίστοιχα, ως μη επιτυχημένη μπορεί να χαρακτηριστεί η μη προγραμματισμένη διδασκαλία, η οποία ενέχει αυθαίρετους αυτοσχεδιασμούς (Φλουρής, 2005: 115).

Οι παραπάνω θέσεις αφενός μεν συμπληρώνουν την άποψη του Ευάγγελου Παπανούτσου περί δομημένου πειραματισμού του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία, αφετέρου δε αναδεικνύουν τη σημασία του «διδασκτικού σχεδιασμού», ως διαδικασία απαραίτητη για τη μείωση της αβεβαιότητας ως προς τη διακινδύνευση της επιτυχίας της διδασκαλίας. Επομένως, έχει ιδιαίτερη σημασία να καταστεί σαφής η έννοια του «διδασκτικού σχεδιασμού» και να αναλυθούν οι βασικές του προϋποθέσεις.

3.1.1 Εννοιολογική οριοθέτηση του «διδασκτικού σχεδιασμού»

Εκτός από τον όρο «διδασκτικός σχεδιασμός», στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται, επιπλέον, οι όροι «σχεδιασμός της διδασκαλίας», «προγραμματισμός της διδασκαλίας», ενώ σπανιότερα απαντώνται οι όροι «σχέδιο

⁶⁷ Βλ. Παπανούτσος Ε. (1965). *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίκαρος, σελ. 120.

⁶⁸ Ως «ανάπτυξη» νοούνται οι μεταβολές στο σώμα, την αντίληψη για τον κόσμο, την προσωπικότητα και τις κοινωνικές σχέσεις ενός ατόμου από τη γέννησή του και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Feldman, 2011: 44-45).

μαθήματος», «σχέδιο διδασκαλίας» και «περίγραμμα διδασκαλίας» (Λαρεντζάκη-Γκόγκα & Παύλου, 2008). Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, εισάγεται από τον Γ. Φλουρή ο όρος «*αρχιτεκτονική της διδασκαλίας*» και ο ορισμός του «*διδακτικού σχεδιασμού*» συγκεκριμενοποιείται ως συστηματική ακριβής οργάνωση της διδασκαλίας (Φλουρή, 2005: 117-118).

Άλλοι ορισμοί του «*διδακτικού σχεδιασμού*» δίνουν έμφαση στη θεώρηση που έχει ο εκπαιδευτικός στο νου του για την πορεία της διδασκαλίας του, αποκαλώντας τον διδακτικό σχεδιασμό «*φωτοσχεδιάγραμμα*» ή «*νοητική προθεώρηση*» της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2007: 189). Ο Τριλιανός (2013: 219-220) ορίζει τον «*διδακτικό σχεδιασμό*» ως μια «*συστηματική διαδικασία λήψης αποφάσεων*» σχετικά με τη μορφή, το περιεχόμενο και την πορεία των διδακτικών ενεργειών που αναμένεται να συντελεστούν σε μια διδασκαλία. Η Κοσσυβάκη (2002: 148-149) συγκεκριμενοποιεί τον ορισμό του «*διδακτικού σχεδιασμού*» κάνοντας λόγο αφενός μεν για **αποφάσεις του εκπαιδευτικού** στην «*επιλογή, ταξινόμηση και κατανομή των στόχων και των περιεχομένων του μαθήματος*» με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και την κατάσταση των μαθητών, αφετέρου δε στον κεντρικό ρόλο των μαθητών θεωρώντας τον «*διδακτικό σχεδιασμό*» ως «*οργάνωση και εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία με το σύνολο της προσωπικότητάς τους*» (Κοσσυβάκη, 2004: 152). Ο Ματσαγγούρας (2007: 189-190) χρησιμοποιεί τον όρο «*διδακτικός προγραμματισμός*», προκειμένου να ορίσει όλες τις *προδιδακτικές δραστηριότητες* για τις οποίες **αποφασίζει ο εκπαιδευτικός**, στο πλαίσιο της επαγγελματικής του δραστηριότητας, προκειμένου να εξασφαλίσει την πραγματοποίηση των επιδιώξεων της εκπαίδευσης σε όσο το δυνατόν λιγότερο χρόνο και με όσο το δυνατόν λιγότερο κόπο στο πλαίσιο ενός παιδαγωγικά αποδεκτού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, ο Χατζηδήμου αναφέρει ότι ο «*διδακτικός σχεδιασμός*» αποτελεί αφενός βασική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διεξαγωγή της διδασκαλίας, αφετέρου θεμελιώδες καθήκον και ευθύνη του εκπαιδευτικού (Χατζηδήμου, 2012: 17-19). Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός στις αποφάσεις του καλείται να λάβει υπόψη του μια σειρά από παραμέτρους της διδασκαλίας, οι οποίες αφορούν τους μαθητές, τους διδακτικούς στόχους, το διδακτικό περιεχόμενο και τα μέσα διδασκαλίας (Φύκαρης, 2010: 271).

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ο όρος «*διδακτικός σχεδιασμός*» ή «*διδακτικός προγραμματισμός*» απαντάται ενίοτε ως “teaching plan”, “teaching design”, “lesson planning”, “classroom teaching preparation”, “learning design” ή ως συνδυασμός των παραπάνω, ενώ σε παλιότερες πηγές απαντώνται και οι όροι “organizing”, “organization” και “teacher planning”⁶⁹. Ωστόσο, ορισμένοι μελετητές χρησιμοποιούν ήδη από τη δεκαετία του 1960 τον όρο “instruction” αντί του “teaching”, κάνοντας λόγο για “instructional design” προκειμένου να περιγράψουν μια διαδικασία η οποία περιλαμβάνει και παράγοντες που επιδρούν στη μάθηση εκτός του διδακτικού χρόνου και του χωρικού πλαισίου της αίθουσας διδασκαλίας⁷⁰.

⁶⁹ Οι όροι “organizing” και “organization” απαντώνται στον R.W. Tyler (1949: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago) ενώ ο όρος “teacher planning” στους Clark & Yinger (1979: *Three Studies of Teacher Planning*. Michigan: The Institute for Research on Teaching/Michigan State University)

⁷⁰ Στη βάση αυτή ο «*διδακτικός σχεδιασμός*» αξιοποιεί τον χρόνο των μαθητών εκτός σχολείου, παρέχοντας επιπλέον ερεθίσματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η τεχνική της «*αντίστροφης*» ή «*ανεστραμμένης τάξης*» (“*flipped classroom*”), η οποία αξιοποιεί την τεχνολογία προκειμένου οι

Στο πλαίσιο αυτό ο «διδασκτικός σχεδιασμός» είναι συστηματικός και σκοπεύει στην ενεργοποίηση και υποστήριξη της μάθησης καθώς και στην καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών (Reigeluth & Carr-Chellman, 2009: 3-26). Η έμφαση στη μαθησιακή εμπειρία είναι εμφανής και στον ορισμό των Cruickshank, Bainer & Metcalf (1999: 127), οι οποίοι θεωρούν τον «διδασκτικό σχεδιασμό» (instructional planning), ως μια διαδικασία μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που οργανώνουν καλύτερα μια μαθησιακή εμπειρία, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τα επιτεύγματα και την ικανοποίηση για την ολοκλήρωση μιας προσπάθειας τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, ο «διδασκτικός σχεδιασμός» συνδυάζει τις αρχές που διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στην εκπόνηση δραστηριοτήτων, πηγών πληροφόρησης και ανατροφοδοτικών διαδικασιών σύμφωνα με τις θεωρούμενες ανάγκες των μαθητών (Miner, Childers, Alperin, Cioffi & Hunt, 2005: 9-15 · Smith & Ragan, 1999: 32). Βασικό στοιχείο του «διδασκτικού σχεδιασμού» είναι η συστηματική ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών, ο καθορισμός των στόχων, η επιλογή περιεχομένου, δράσεων και αξιολόγησης μέσα από την συνεκτίμηση των θεωριών μάθησης και των διαθέσιμων μοντέλων οργάνωσης της διδασκαλίας (Borich, 2007: 105 · Gros, Elen, Kerres, Merrienboer & Spector, 1997: 48). Ο «διδασκτικός σχεδιασμός» αφορά αποφάσεις για προκαθορισμένες διαδικασίες και προσδιορίζει τις διεργασίες που αφορούν συγκεκριμένη μάθηση (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011: 209). Στο ίδιο πλαίσιο, η Carr-Chellman ορίζει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων του «διδασκτικού σχεδιασμού» ως «**μια σειρά από προτεινόμενα θέματα**» τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει κατά την οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση της διδασκαλίας του (Carr-Chellman, 2011: 54). Εστιάζοντας στη μάθηση, οι Hairon & Chai τονίζουν ότι ο «διδασκτικός σχεδιασμός» έχει ως βασικό σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να στραφούν «*προς τις εμπειρίες των μαθητών*» εκμεταλλευόμενοι την πληθώρα των πηγών που είναι πλέον διαθέσιμες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Hairon & Chai, 2017: 81-82). Παράλληλα, η Milkova (2018: 37) κάνει λόγο για «*οδικό χάρτη*» ως προς τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με το τι έχουν ανάγκη να μάθουν οι μαθητές και το πώς αυτό θα γίνει πράξη μέσα στον διαθέσιμο διδασκτικό χρόνο. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός των Enow & Goodwyn (2018: 121), οι οποίοι ορίζουν τον «διδασκτικό σχεδιασμό» ως τον «*σχεδιασμό της μάθησης*» που αφορά μια ομάδα μαθητών, χρησιμοποιώντας τον όρο “design” ως περισσότερο δυναμικό και συγκεκριμένο αντί του “planning”, για τον οποίο θεωρούν ότι σε παραπέμπει σε πειραματικό αυτοσχεδιασμό (Enow & Goodwyn, 2018: 121).

Από τον συγκερασμό των ανωτέρω ορισμών συνάγεται **ότι ο «διδασκτικός σχεδιασμός» μπορεί να θεωρηθεί ως η διαδικασία λήψης αποφάσεων** που αφορά την συστηματική, επαγγελματική και επιστημονική προοργάνωση της διδασκαλίας με σκοπό την όσο το δυνατόν επιτυχημένη διεξαγωγή της.

3.1.2 Επίπεδα του «διδασκτικού σχεδιασμού»

Η μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας αναδεικνύει τον καθορισμό των επιπέδων του διδασκτικού σχεδιασμού σε δύο κατηγορίες, σε μακροεπίπεδο και σε μικροεπίπεδο. Ωστόσο, οι όροι αυτοί λαμβάνουν σε αρκετές περιπτώσεις

μαθητές να ενισχύσουν τη μαθησιακή τους εμπειρία με επιπλέον διδασκτικό υλικό (Strayer, στο: Reigeluth, Beatty & Myers, 2016: 243-263).

διαφορετικό περιεχόμενο. Ο Ξωχέλλης (2015: 428) τοποθετεί στο μακροεπίπεδο τον καθορισμό διδακτικών στόχων, την επιλογή διδακτικού αντικειμένου, τον χωρισμό ενοτήτων, την επιλογή πηγών, μέσων και τρόπων αξιολόγησης για μια μεγάλη διδακτική περίοδο, ενώ στο μικροεπίπεδο περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω αναφερόμενο σε μια διδακτική ώρα.

Αντίστοιχα η Κοσσυβάκη (2002: 141) περιλαμβάνει στο μακροεπίπεδο τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης ως προς τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου ως θεσμού, ενώ στο μικροεπίπεδο τον σχεδιασμό της διδασκαλίας για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, άλλοι μελετητές συμφωνούν στη διάκριση του «διδακτικού σχεδιασμού» με χρονικά όρια, κάνοντας λόγο για μακροπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011 · Cruickshank, Bainer & Metcalf, 1999).

3.1.3 Η χρησιμότητα του «διδακτικού σχεδιασμού» στην καθημερινή διδασκαλία

Ο «διδακτικός σχεδιασμός» προϋποθέτει τη μελέτη και διερεύνηση των δεδομένων που αφορούν το διδακτικό πλαίσιο σε σχέση με τον στόχο της διδασκαλίας και αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς (Haynes, 2010: 3-4). Άλλωστε, στο επίκεντρο της σύγχρονης διδακτικής θεώρησης έχει τεθεί η οργάνωση των διδακτικών και μαθησιακών ενεργειών και δραστηριοτήτων, οι οποίες στοχεύουν στον στοχασμό, τον αναστοχασμό, την αξιολόγηση των διαδικασιών που προηγήθηκαν και στον σχεδιασμό των δράσεων που έπονται (Φύκαρης, 2010: 268 · Jalongo, Rieg & Heltebran, 2007: 74).

Παράλληλα, οι Jacobsen, Eggen & Kauchak (2011: 189) επισημαίνουν ότι ο «διδακτικός σχεδιασμός» παρέχει: (α) Εξελιξιμότητα στη διδασκαλία. (β) Θετική αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου. (γ) Δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών τους. (δ) Ανταπόκριση στις τοπικές και εθνικές κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής. (ε) Προκαθορισμό των πηγών μάθησης (π.χ. έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό). (στ) Πιθανή διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος διδασκαλίας.

Επιπλέον, ο «διδακτικός σχεδιασμός» βοηθά τον εκπαιδευτικό να γίνει περισσότερο σαφής και κατανοητός, να νιώσει ασφάλεια και ενθουσιασμό για την εφαρμογή του σχεδίου του, ενώ καθιστά τη διδακτική διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική (Τριλιανός, 2013: 219-227 · Cruickshank, Bainer & Metcalf, 1999: 127).

Κατά την εκπόνηση του «διδακτικού σχεδιασμού» ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του το διαφορετικό υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών του, αυξάνοντας τη δυνατότητα προσαρμογής της διδασκαλίας σε αυτούς αλλά και την πιθανότητα οι τελευταίοι να ενδιαφερθούν περισσότερο για το μάθημα ώστε να αισθανθούν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία (Cruickshank, Bainer & Metcalf, 1999: 127-128).

Γενικότερα, ο «διδακτικός σχεδιασμός» ως διαδικασία λήψης αποφάσεων:

- Είναι *απαραίτητος*, επειδή μέσα από αυτόν η διδασκαλία έχει σαφή αφετηρία και εξασφαλίζεται η ομαλή και συνεχόμενη μετάβαση από τη μια διδακτική δραστηριότητα στην άλλη. Παράλληλα, από τις επιλογές του εκπαιδευτικού ως προς τον σχεδιασμό εξαρτάται η επιτυχία της διδασκαλίας (Κοσσυβάκη, 2004: 151-152).

- Είναι *σύνθετος*, επειδή συνδέει το αναλυτικό πρόγραμμα με την ωριαία διδασκαλία και μέσα από αυτόν ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει αποφάσεις επιτελώντας, ταυτόχρονα, τρεις βασικές λειτουργίες: (α) την αξιακή, επιλέγοντας ποιες από τις επιδιώξεις του προγράμματος σπουδών, της κοινωνίας και των μαθητών θα επιδιώξει να υλοποιήσει, (β) την ψυχολογική, προσπαθώντας να προβλέψει την πιθανή εξελικτική πορεία της διδασκαλίας και (γ) την τεχνοκρατική, η οποία αφορά τη οργάνωση δραστηριοτήτων και ρόλων μέσα στον διδακτικό χρόνο. Επιπλέον, απαιτεί την αλληλεπίδραση πολλών γνωστικών διαδικασιών, όπως η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων (Erow & Goodwyn, 2018: 121-122 · Ματσαγγούρας, 2007: 189-190).
- Είναι *ενισχυτικός προς τον εκπαιδευτικό*, επειδή ενισχύει την εκπαιδευτική εμπειρία, συνεισφέρει στην πρόβλεψη και πρόληψη των προβλημάτων κατά τη διδασκαλία, συμβάλλει στην εξοικονόμηση χρόνου και πνευματικής ενέργειας, καθιστά ευκολότερο τον αυτοέλεγχο του εκπαιδευτικού, βοηθά στη τήρηση ενός βασικού χρονοδιαγράμματος και συντελεί στην αντικειμενικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας, αποτελώντας την παιδαγωγική και διδακτική υποδομή της διδασκαλίας (Λαρεντζάκη-Γκόγκα & Παύλου, 2008: 260 · Stigler & Hiebert, 1999: 2).

3.2 Παράγοντες διαμόρφωσης του «διδακτικού σχεδιασμού»

Ένα βασικό ζήτημα που αφορά τον «διδακτικό σχεδιασμό» είναι η αφετηρία του, δηλαδή η εύρεση του στοιχείου εκείνου από το οποίο ο εκπαιδευτικός ξεκινά τη διαδικασία του σχεδιασμού. Το στοιχείο αυτό καθορίζει τη συνολική πορεία, γραμμική ή μη, της διαδικασίας του σχεδιασμού.

Ειδικότερα, από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και έπειτα η επικρατούσα τάση είναι η γραμμική διαμόρφωση του σχεδίου της διδασκαλίας, το οποίο ξεκινά από τους διδακτικούς στόχους και περιλαμβάνει ακολούθως τα μέσα, τις φάσεις και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις υπάρχουσες θεωρήσεις ο «διδακτικός σχεδιασμός» εξετάζεται ως προϊόν των αποφάσεων του εκπαιδευτικού. Ως διαδικασία λήψης αποφάσεων, επομένως, ο «διδακτικός σχεδιασμός» συνδέεται αφενός με τον εκπαιδευτικό ως σχεδιαστή-προγραμματιστή, αφετέρου με τις προϋποθέσεις που πρέπει να εξεταστούν προκειμένου ο «διδακτικός σχεδιασμός» να αποβεί αποτελεσματικός (Arnold & Lindner-Müller, 2016: 133-135 · Laurillard, 2012: 67 · Becker, 2007: 133-135).

Με την είσοδο στον 21^ο αιώνα καθίσταται πλέον σαφές ότι ο «διδακτικός σχεδιασμός» είναι πολύπλοκη και πολυπαραγοντική διαδικασία και αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού.

Στη βάση αυτή, οι Cruickshank, Bainer & Metcalf (1999: 148-150) επισημαίνουν ότι ο καθορισμός των στόχων, η εύρεση πηγών περιεχομένου, η επιλογή μεθοδολογίας και η σχεδίαση της αποτίμησης της διδασκαλίας αποτελούν σημαντικά στοιχεία του «διδακτικού σχεδιασμού». Επιπλέον, θέτουν τέσσερις απαραίτητες προϋποθέσεις για τον «διδακτικό σχεδιασμό» (Cruickshank, Bainer & Metcalf, 1999: 150-151): (α) Να βασίζεται στη γνώση των θεωριών μάθησης. (β) Να βασίζεται στη γνώση των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών. (γ) Να είναι δεσμευτικός για τον εκπαιδευτικό αλλά να του παρέχει ευελιξία σε ενδεχόμενη τροποποίηση των

αποφάσεων κατά τη ροή της διδασκαλίας. (δ) Να εστιάζει στη μελέτη του περιβάλλοντος διδασκαλίας.

Επιπλέον, ο Πυργιωτάκης υπογραμμίζει ότι η προετοιμασία κάθε διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τέσσερις βασικές πτυχές (Πυργιωτάκης, 2000: 253-254):

1. *Επιστημονική πλευρά.* Ο εκπαιδευτικός μελετά το περιεχόμενο διδασκαλίας και ανατρέχει σε σχετικές πηγές προκειμένου να το εμπλουτίσει ή να το συμπληρώσει. Στη συνέχεια, προβαίνει στον καθορισμό επιμέρους διδακτικών στόχων και στην επιλογή των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν.
2. *Παιδαγωγική πλευρά.* Ο εκπαιδευτικός εκτιμά τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και επιχειρεί να συνδέσει τους τεθειμένους στόχους με τα αντικείμενα μάθησης.
3. *Ψυχολογική πλευρά.* Ο εκπαιδευτικός αναλύει τον βαθμό συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, με σκοπό τη διαπίστωση της ικανότητας ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις της διδασκαλίας.
4. *Διδακτική πλευρά.* Ο εκπαιδευτικός επιλέγει μορφή διδασκαλίας, εποπτικά μέσα και προβαίνει στη διάρθρωση των φάσεων της διδασκαλίας αποφεύγοντας πιθανές ελλείψεις και ατέλειες.

Ως διαδικασία λήψης αποφάσεων ο «διδακτικός σχεδιασμός» απευθύνεται σε ένα γεγονός το οποίο πρόκειται να συμβεί και, επομένως, εμπεριέχει τις έννοιες της πρόβλεψης και της πρόνοιας σχετικά με: (α) Την ουσία και τη μορφωτική αξία του περιεχομένου για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. (β) Το κοινωνικό πλαίσιο της διδασκαλίας. (γ) Την επιστημονική οργάνωση της διδασκαλίας. (δ) Τις διαδικασίες αποτίμησης του αποτελέσματός της (Κοσσυβάκη, 2002: 151).

Ακολούθως, ο Φλουρής (2005: 122) επισήμανε ότι ο «διδακτικός σχεδιασμός» πρέπει να χαρακτηρίζεται από ανάλυση αναγκών, σκοπών, στόχων, πόρων, περιορισμών και άλλων μεταβλητών που υποβοηθούν στη διαμόρφωση της δομής των διαφόρων μαθημάτων.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Κασσωτάκης & Φλουρής (2005: 177-189) διατύπωσαν δώδεκα (12) αρχές σχετικά με την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας:

1. Η αρχή της *προσαρμογής της διδασκαλίας στο επίπεδο των μαθητών.* Η αρχή αυτή προϋποθέτει την εναρμόνιση των διδακτικών στόχων με το γνωστικό επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών.
2. Η αρχή της *συνέχειας*, σύμφωνα με την οποία κάθε νέα γνώση πρέπει να συνδέεται με την προηγούμενη. Η αρχή αυτή συνδέεται με την αρχή της *συνολικότητας*, σύμφωνα με την οποία το περιεχόμενο διδασκαλίας πρέπει να αποτελεί ένα συνεκτικό σύνολο με λογική διάρθρωση. Η αρχή αυτή προϋποθέτει την πρόβλεψη φάσης ανακεφαλαίωσης κατά το τέλος της διδασκαλίας.
3. Η αρχή της *ενεργού συμμετοχής* των μαθητών στη διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της διδακτικής διαδικασίας με τη δική του δράση και εμπειρία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί τη διαδικασία με διακριτικότητα, παρεμβαίνοντας όταν είναι αναγκαίο να παρέχει επιπλέον πληροφορίες προκειμένου οι μαθητές να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Μέσα από την εφαρμογή της αρχής αυτής, ο «διδακτικός σχεδιασμός» επιχειρεί να αξιοποιήσει τις εμπειρίες των μαθητών μέσα από βιωματικές δραστηριότητες.

4. Η αρχή της *σύνδεσης με την πραγματικότητα*, σύμφωνα με την οποία η ύλη την οποία θα επεξεργαστούν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνδέεται με την καθημερινή ζωή, έτσι ώστε να χαρακτηρίζεται από πρακτική χρησιμότητα.
5. Η αρχή της *διεπιστημονικότητας*, σύμφωνα με την οποία το περιεχόμενο προσεγγίζεται πολυμερώς από τη σκοπιά πολλών επιστημών. Η αρχή αυτή πρέπει να διαχωριστεί από την αρχή της διαθεματικότητας, σύμφωνα με την οποία ένα θέμα εξετάζεται μέσα από ένα ενιαιοποιημένο πλαίσιο γνωστικών αντικειμένων.
6. Η αρχή της *εποπτείας*, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία εμπλουτίζεται με υλικό το οποίο διεγείρει τις αισθήσεις και τον νου, βοηθώντας στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου.
7. Η αρχή της *συνεχούς παρακολούθησης της διδασκαλίας*, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να θέτει κριτήρια διαμορφωτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας και να προβαίνει σε ανατροφοδότηση όποτε κρίνει ότι είναι αναγκαίο.
8. Η αρχή της *άσκησης*, η οποία συνδέεται με την διαμορφωτική αξιολόγηση και αφορά την επιβεβαίωση της μάθησης από την πλευρά των μαθητών και την παρακολούθηση της εμπέδωσης της γνώσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού.
9. Η αρχή της *βιωματικότητας*, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός, μέσα από την επιλογή κατάλληλων διδακτικών τεχνικών, μορφών διδασκαλίας, μέσων και υλικών, προκαλεί ανάλογες συναισθηματικές καταστάσεις στον μαθητή. Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται μονιμότερη μάθηση και μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.
10. Η αρχή της *εσωτερικής διαφοροποίησης* της διδασκαλίας, με σκοπό την προσαρμογή της στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των διδασκόμενων, παρέχοντας όσο το δυνατόν περισσότερη εξατομικευμένη υποστήριξη όταν κρίνεται αναγκαίο.
11. Οι αρχές της *αντικειμενικότητας* και της *δικαιοσύνης*, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τους μαθητές του με το ίδιο ενδιαφέρον, ενώ τους αξιολογεί δίκαια και αμερόληπτα.
12. Η αρχή της *κοινωνικοποίησης*, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής διαμορφώνει την προσωπικότητά του μέσα στο σχολείο με τρόπο ώστε να είναι κοινωνικά λειτουργικός. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να είναι ικανός να κατανοεί κανόνες, να συνυπάρχει με άλλους ανθρώπους, να συνεργάζεται μαζί τους για την επίλυση προβλημάτων, να συζητά, να διαπραγματεύεται και, ως μελλοντικός πολίτης, να συμμετέχει στα κοινά.

Ο Χατζηδήμου (2012: 9) αναφέρει ότι οι βασικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την επιτυχία της διδασκαλίας και τους οποίους οφείλει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός κατά τον διδακτικό σχεδιασμό είναι οι εξής: (α) Οι συνθήκες του μαθήματος. (β) Η διαμόρφωση ολοκληρωμένης εικόνας για τους μαθητές της τάξης. (γ) Η γνώση των σκοπών του μαθήματος. (δ) Η σύνθεση της τάξης και το ιστορικό της. (ε) Το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο των μαθητών. (στ) Ο τρόπος με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές. (ζ) Τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών. (η) Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. (θ) Οι διαμαθητικές σχέσεις.

(ι) Η ανάλυση του θέματος το οποίο θα διδαχθεί. (ια) Η μέθοδος διδασκαλίας. (ιβ) Τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας.

Κατά τον Τριλιανό, ο αποτελεσματικός «διδακτικός σχεδιασμός» μιας ωριαίας διδασκαλίας ως διαδικασία λήψης αποφάσεων οφείλει να προσδιορίζει με ακρίβεια βασικά στοιχεία όπως οι στόχοι, το περιεχόμενο, οι διδακτικές μέθοδοι, τα μέσα και τα υλικά και η διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας και διατρέχεται από τέσσερις περιεκτικές προϋποθέσεις (Τριλιανός, 2013: 221): (α) Γνώση των σκοπών του μαθήματος, δηλαδή προσδιορισμός των διδακτικών σκοπών και στόχων με ακρίβεια και σαφήνεια. (β) Γνώση των μαθητών, δηλαδή συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τη νοητική τους ικανότητα, την επίδοση, τις παρωθητικές τάσεις, την αυτοϊδέα, τις επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος και των συνομηλίκων. (γ) Γνώση του περιεχομένου του μαθήματος και της οργάνωσής του, δηλαδή επαρκής κατοχή του γνωστικού αντικειμένου που πρόκειται να διδαχθεί και ιεράρχηση των επιμέρους στοιχείων του σε κύρια και δευτερεύοντα με σκοπό την ευκολότερη επίτευξη των διδακτικών στόχων. (δ) Γνώση των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, δηλαδή επιλογή κατάλληλης διδακτικής στρατηγικής, μέσων και πηγών. Παράλληλα, ο Τριλιανός προσθέτει στα στοιχεία αυτά και τη διδακτική ευελιξία του εκπαιδευτικού, δηλαδή την ικανότητα του εκπαιδευτικού να μεταβάλλει την πορεία της διδασκαλίας εναλλάσσοντας τις προσχεδιασμένες διδακτικές ενέργειες, έπειτα από αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Το 2012 η Laurillard θα διαχωρίσει τις προϋποθέσεις του «διδακτικού σχεδιασμού» σε προϋποθέσεις αφορώσες τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Πλην ενός επιπέδου προαπαιτούμενης κατάρτισης για τον εκπαιδευτικό και γνώσης για τον μαθητή, η Laurillard επισημαίνει τη σημασία των κινήτρων, της στοχοθέτησης και της αξιολόγησης των διαδικασιών (Laurillard, 2012: 64-66). Παράλληλα, οι Chizhik & Chizhik (2016: 221-223) θα διατυπώσουν την άποψη ότι ανεξάρτητα από το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, η διαδικασία περιλαμβάνει (α) διδακτικούς στόχους και (β) διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο τον μαθητή και την εμπλοκή του στη διδασκαλία, ενώ παράλληλα προβλέπουν αξιολόγηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας.

Η Milkova (2018: 37-39) επαναλαμβάνοντας τις βασικές προϋποθέσεις του σχεδιασμού, υπογραμμίζει τη σημασία των παραγόντων της *ανακεφαλαίωσης* (*preview*) και της εξαγωγής *συμπεράσματος* (*conclusion*) από τη διδασκαλία. Οι ενέργειες αυτές συμβάλλουν τόσο στην θεώρηση της διδασκαλίας ως ολότητα αλλά και στην τελική αποτίμηση της επιτυχίας των στόχων, στο πλαίσιο μιας ρεαλιστικής χρονικής αλληλουχίας διδακτικών ενεργειών και δραστηριοτήτων.

Ο «διδακτικός σχεδιασμός» συνδέεται με το επαγγελματικό, επιστημονικό και προσωπικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι οι γνώσεις, η προσωπικότητα και η διδακτική του θεωρία, τον αναδεικνύουν στο σύνολό τους ως τον πλέον σημαντικό παράγοντα για την κατάρτιση του διδακτικού σχεδιασμού. Ο εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής καλείται να ασχοληθεί με ζητήματα τα οποία αφορούν θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα του προγραμματισμού και τα οποία αναφέρονται στους στόχους, το περιεχόμενο, τα υλικά, τη μέθοδο, τον ρυθμό και την εναλλαγή των διδακτικών ενεργειών, την αξιολόγηση της διδασκαλίας, την κοινωνική οργάνωση της τάξης και τις διδακτικές και κοινωνικοπολιτικές επιπτώσεις των επιλογών των εκπαιδευτικού σε όλα τα προηγούμενα (Ματσαγγούρας, 2007: 189-190). Επιπλέον, οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού πρέπει να στηρίζονται στα

χαρακτηριστικά του επιστημονικού κλάδου στο πλαίσιο του οποίου πραγματοποιείται η διδασκαλία (Νίκα, Σπανός & Χαϊδογιάννου, 2014) και οφείλουν να προβλέπουν τη βαθμίδα γνωστικής συμπεριφοράς από την οποία θα αρχίσει η διαδικασία (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση), την έκταση ευκαιριών ατομικής μάθησης και το επίπεδο επάρκειας απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων στο τέλος της διδακτικής ώρας (Howell, 2014: 1-13). Η Κοσσυβάκη (2002: 149-151) επισημαίνει τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στον «διδακτικό σχεδιασμό», καθώς καλείται να αναζητήσει το μέτρο ανάμεσα στο επιδιωκόμενο (αυτό το οποίο θέτει ως στόχο για τη διδασκαλία) και το υπαρκτό (τις συνθήκες του διδακτικού πλαισίου). Επιπλέον, συνοψίζει τους τομείς μεθοδολογικών αποφάσεων του εκπαιδευτικού ως προς τον «διδακτικό σχεδιασμό» σε πέντε περιοχές:

- Την *κοινωνική οργάνωση της ομάδας-τάξης*, με βάση την οποία ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μελετήσει τις μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Με βάση αυτές αλλά και με τις αντίστοιχες επιδιωκόμενες μορφές επικοινωνίας, σχεδιάζονται οι διδακτικές διαδικασίες.
- Την *οργάνωση των διδακτικών διαδικασιών*, όπου αναζητείται το κατάλληλο διδακτικό περιεχόμενο και επιλέγονται οι μέθοδοι και οι τεχνικές.
- Την *οργάνωση του χρόνου*, όπου καθορίζεται η διάρκεια και η χρονική αλληλουχία των διδακτικών δραστηριοτήτων.
- Την *οργάνωση και τον σχεδιασμό των επιμέρους δραστηριοτήτων μαθησιακής βοήθειας*, όπου σχεδιάζονται οι δραστηριότητες που αφορούν τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας, τα κίνητρα, την ενίσχυση, την εμπάθυση.
- Τα *μέσα διδασκαλίας*, τα οποία ενεργοποιούν συγκεκριμένες αισθητηριακές διεργασίες και για τον λόγο αυτόν αποτελούν σημαντική απόφαση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο αυτό είναι πολυσύνθετος (Reigeluth, 2012: 11):

- Είναι *προγραμματιστής της εργασίας των μαθητών*, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού χώρου.
- *Διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία*, επικουρώνοντας τον μαθητή στο πλάνο μελέτης του, υποστηρίζοντας τον όποτε είναι απαραίτητο, ενισχύοντας τον αναστοχασμό του και διαθέτοντάς του υλικά και μέσα.
- Είναι *μέντορας*, φροντίζοντας για την πλήρη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Επισημαίνεται ιδιαίτερα η μέριμνα του εκπαιδευτικού κατά την εκπόνηση του σχεδιασμού ως προς τους μαθητές με ιδιαιτερότητες, στη βάση της άρσης των στερεοτυπικών αντιλήψεων που κυριαρχούν γι' αυτούς. Με τον τρόπο αυτό, μαθητές, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές εθνότητες ή κουλτούρες, ή ακόμη παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές ιδιαιτερότητες ενσωματώνονται στην κοινωνική ομάδα-τάξη και αντιμετωπίζονται με ρεαλιστικό τρόπο πιθανές δυσκολίες στην επιτυχία της διδασκαλίας (Φύκαρης, 2014: 331).

Τέλος, αξίζει να παρατεθεί το τεστ πιστοποίησης ικανοτήτων εκπαιδευτικών PRAXIS I & II, το οποίο πραγματοποιείται από τον μη κερδοσκοπικό εκπαιδευτικό οργανισμό Educational Testing Service. Ειδικά ως προς το PRAXIS II, χορηγείται σε φοιτητές παιδαγωγικών σχολών και αφορά βασικές γνώσεις και δεξιότητες για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τους με γνώμονα βασικά κριτήρια για την

αποτελεσματική διδασκαλία, όπως διατυπώνονται από την διαπολιτειακή επιτροπή “Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium” (“I.N.T.A.S.C.”) (Woolfolk, 2017: 642-653):

- Κατανόηση από μέρους του εκπαιδευτικού του τρόπου με τον οποίο συντελείται η μάθηση.
- Κατανόηση των αναμενόμενων ατομικών αναπτυξιακών εξελίξεων των μαθητών, των διαφοροποιήσεων ανά τομέα και της επίδρασής τους στη μαθησιακή ετοιμότητα.
- Γνώση του τρόπου αξιοποίησης των γνώσεων σχετικά με την αναπτυξιακή πορεία κάθε μαθητή στη λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας».
- Κατανόηση των διαφορών του μαθησιακού προφίλ των μαθητών και της αξιοποίησης αυτών στον σχεδιασμό της διδασκαλίας.
- Γνώση ιδιαιτεροτήτων κάποιων μαθητών (μαθησιακών, σωματικών, νοητικών).
- Εφαρμογή της νομοθεσίας σχετικά με τα δικαιώματα των μαθητών και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών.
- Γνώση των διαδικασιών υποβοήθησης της μάθησης σε περιπτώσεις μαθητών που διδάσκονται σε διαφορετική από τη μητρική τους γλώσσα.
- Κατανόηση της επίδρασης των εμπειριών, των γνώσεων, των ταλέντων και του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου των μαθητών στη μάθηση.
- Κατανόηση και αξιοποίηση της πολιτισμικής και κοινοτικής διαφορετικότητας στην καθημερινή διδασκαλία.
- Κατανόηση του ρόλου που διαδραματίζει η επικοινωνία και η γλωσσική ανάπτυξη στη μάθηση.
- Αξιοποίηση δεδομένων άλλων επιστημών (ψυχολογία, κοινωνιολογία, ανθρωπολογία) στην καθημερινή διδακτική πρακτική.
- Αναγνώριση και αξιοποίηση της επίδρασης των κινήτρων στη διδακτική διαδικασία.
- Γνώση και χρήση στρατηγικών διαχείρισης της σχολικής τάξης.
- Γνώση των γνωστικών λειτουργιών που σχετίζονται με τη μάθηση.
- Γνώση και κατανόηση των στρατηγικών διδασκαλίας.
- Γνώση και αξιοποίηση του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού και των τεχνολογιών.
- Γνώση βασικών αρχών του διδακτικού σχεδιασμού.
- Γνώση των παραγόντων που επηρεάζουν τον διδακτικό σχεδιασμό.
- Κατανόηση και χρήση των διαθέσιμων μορφών αξιολόγησης στη διδακτική διαδικασία⁷¹.

3.3 Μοντέλα «διδακτικού σχεδιασμού»

3.3.1 Διακρίσεις των μοντέλων «διδακτικού σχεδιασμού»

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, ο «διδακτικός σχεδιασμός» προϋποθέτει εξέταση και ανάλυση σειράς παραγόντων, οι οποίοι αφορούν τους

⁷¹ Βλ. σχετικά τον ιστότοπο των PraxisTests <https://www.ets.org/praxis/> (προσπέλαση και ανάκτηση: 20 Νοεμβρίου 2020) και της επιτροπής INTASC http://programs.ccsso.org/projects/interstate_new_teacher_assessment_and_support_consortium/ (προσπέλαση και ανάκτηση: 20 Νοεμβρίου 2020)

συμμετέχοντες στη διδασκαλία. Η ύπαρξη πληθώρας παραγόντων αναδεικνύει την ανάγκη για συστηματική οργάνωση του σχεδιασμού με τρόπο που να επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επιλέγει από ένα σύνολο δυνατοτήτων τη λύση εκείνη η οποία είναι καταλληλότερη για την αντιμετώπιση κάποιου πιθανού προβλήματος της διδασκαλίας. Στη βάση αυτή, τα τυποποιημένα συστήματα οργάνωσης του «διδασκτικού σχεδιασμού» (μοντέλα) καταρτίστηκαν και διατυπώθηκαν με σκοπό να προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα γρήγορης και συστηματικής οργάνωσης της διδασκαλίας μέσα από την συνεκτίμηση των βασικών προϋποθέσεων της. Τα ζητήματα τα οποία αναδεικνύονται μέσα από τη διατύπωση των μοντέλων αυτών είναι ο βαθμός ελευθερίας του εκπαιδευτικού, η επιστημολογική αφετηρία κάθε μοντέλου, καθώς και τα στοιχεία του «διδασκτικού σχεδιασμού» στα οποία δίνεται περισσότερη έμφαση.

Αρχικά, ως προς την *επιστημολογική αφετηρία* κάθε μοντέλου, τα μοντέλα διδασκτικού σχεδιασμού διακρίνονται σε *μπιχεβιοριστικά* και *κονστρουκτιβιστικά*. Συγκεκριμένα, τα μοντέλα σχεδιασμού τα οποία βασίζονται στη θεωρία του μπιχεβιορισμού έχουν τα εξής χαρακτηριστικά (Willis, 1995: 11): (α) Η διδασκαλία περιγράφεται ως μια διαδικασία από καθορισμένα βήματα, τα οποία πρέπει να ακολουθηθούν, (β) Υπάρχουν διδασκτικοί στόχοι για κάθε μάθημα, οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν για να μπορεί να χαρακτηριστεί η διδασκαλία επιτυχημένη. Για τον σκοπό αυτό, προσδιορίζεται μια σειρά από διαδικασίες αξιολόγησης. (γ) Το κεντρικό στοιχείο του σχεδιασμού είναι η επιτυχής μετάδοση γνώσης. (δ) Ο «διδασκτικός σχεδιασμός» απαιτεί εξειδικευμένη γνώση από την πλευρά του εκπαιδευτικού. (ε) Η αξιολόγηση είναι βασική διαδικασία και πραγματοποιείται με μετρήσεις επιδόσεων και συμπεριφορών.

Αντίθετα, τα μοντέλα «διδασκτικού σχεδιασμού» που βασίζονται στον κονστρουκτιβισμό δίνουν έμφαση στις ανάγκες των μαθητών και έχουν τα εξής χαρακτηριστικά (Willis, 1995: 12): (α) Η διδασκαλία δεν αποτελεί μια διαδικασία γραμμική αλλά περιέχει στοιχεία τα οποία επανέρχονται ανάλογα με τη ροή της. (β) Ο «διδασκτικός σχεδιασμός» καταρτίζεται με τρόπο συστηματικό και μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πολλές περιπτώσεις και με τη συνεργασία άλλων εκπαιδευτικών. (γ) Οι στόχοι έπονται του σχεδιασμού και προκύπτουν μέσα από την ανάλυση των προϋποθέσεων της διδασκαλίας. Το χαρακτηριστικό αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα μπιχεβιοριστικά μοντέλα, στα οποία πρώτα αποσαφηνίζονται οι στόχοι και με βάση αυτούς ορίζεται η διαδικασία του σχεδιασμού. (δ) Ο «διδασκτικός σχεδιασμός» δεν απαιτεί εξειδικευμένη γνώση από την πλευρά του σχεδιαστή. (ε) Η διδασκαλία θέτει στους μαθητές προβλήματα, τα οποία καλούνται να επιλύσουν μέσα από την εμπλοκή τους με το υλικό και τη μεταξύ τους συνεργασία, ώστε να φτάσουν στην επιθυμητή γνώση. (στ) Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. (ζ) Οι ποσοτικές μετρήσεις δεν μπορούν να καλύπτουν το σύνολο των στόχων και για τον λόγο αυτό υπάρχουν και μορφές αξιολόγησης οι οποίες χρησιμοποιούν υποκειμενικά δεδομένα, διαφορετικά για κάθε μαθητή, όπως π.χ. το portfolio.

Ακολούθως, ως προς την *εσωτερική δομή* και τη *διάρθρωση*, τα μοντέλα διδασκτικού σχεδιασμού διακρίνονται σε μοντέλα τα οποία βασίζονται (Reigeluth, Beatty & Myers, 2016: 242-243 · Φρυδάκη, 2009: 195-207 · Cruickshank, Bainer & Metcalf, 1999: 130):

- Στο *αποτέλεσμα*, όπου ο σχεδιασμός περιλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες και ακολουθεί μια τεχνικά προκαθορισμένη πορεία με σκοπό την εξασφάλιση της επίτευξης των στόχων (*κλειστά στοχοθετικά μοντέλα*). Τα κλειστά στοχοθετικά μοντέλα ακολουθούν μια γραμμική διαδικασία, η οποία δεν αφήνει στον εκπαιδευτικό ιδιαίτερα περιθώρια αναπροσδιορισμού.
- Στη *διαδικασία*, όπου ο σχεδιασμός αποβλέπει σε ένα αδρό περίγραμμα των δραστηριοτήτων και στην ευελιξία του εκπαιδευτικού κατά την πορεία της διδασκαλίας (*ανοικτά μοντέλα διαδικασίας*). Τα ανοικτά μοντέλα διαδικασίας έχουν ως αφετηρία τη γνώση ως ανάγκη του μαθητή, δίνουν έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση ως εργαλείο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας και του σχεδιασμού και αποτελούν ένα ανοικτό σύστημα κυκλικής μορφής, το οποίο επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει όταν και όπου αυτός κρίνει απαραίτητο.

Στο επόμενο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά μια σειρά από μοντέλα «διδακτικού σχεδιασμού», με βάση την κατηγοριοποίηση σε *κλειστά στοχοθετικά μοντέλα* και σε *ανοικτά μοντέλα διαδικασίας*, καθώς ο διαχωρισμός αυτός εμπεριέχει στοιχεία τόσο για την ελευθερία κινήσεων του εκπαιδευτικού, όσο και για την επιστημολογική τους αφετηρία.

3.3.2 Κλειστά - στοχοθετικά μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού

Τα κλειστά-στοχοθετικά μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού επιχειρούν να περιγράψουν τη διαδικασία του σχεδιασμού με λεπτομέρεια, διαμορφώνοντας την πορεία του σχεδιασμού, η οποία παρουσιάζεται ως επί το πλείστον γραμμική. Τα κυριότερα μοντέλα κλειστού τύπου που αφορούν τον διδακτικό σχεδιασμό είναι τα εξής:

- **Το μοντέλο προσανατολισμού στο περιεχόμενο διδασκαλίας του Klafki:** Το κριτικό-κουνστρουκτιβιστικό διδακτικό μοντέλο του Wolfgang Klafki (Sommer, 2014: 51 · Klafki, 2000: 139-159) βασίζεται στον εντοπισμό από την πλευρά του εκπαιδευτικού της ύλης που καθιστά τους μαθητές κριτικούς και αποτελεσματικούς στην αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων της ζωής. Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τη μεθοδολογία της *διδακτικής ανάλυσης*, απαντώντας σε πέντε ερωτήματα-βήματα (Χατζηδήμου, 2012: 29-33): (α) Μπορεί η διδακτέα ύλη που καλείται ο εκπαιδευτικός να διδάξει να παραδειγματίσει τους μαθητές; (β) Έχει εφαρμογές στο παρόν η ύλη που προσφέρεται στο σχολείο; (γ) Έχει σημασία το μάθημα για το μέλλον των μαθητών; (δ) Έχει δομή το περιεχόμενο της ύλης; (ε) Μπορεί η ύλη να προσφέρει στους μαθητές κίνητρα για μάθηση; Το δεύτερο σκέλος του μοντέλου του Klafki είναι η μεθοδική προετοιμασία, η οποία αποτελείται από τέσσερις φάσεις: Διαίρεση του μαθήματος σε φάσεις. Επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας. Επιλογή των βοηθητικών μέσων για τη διδασκαλία. Εντοπισμός των απαιτήσεων των μαθητών και αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων.
- **Το εμπειρικό μοντέλο των Heimann, Otto & Schulz (Berliner Modell):** Το μοντέλο των Heimann, Otto και Schulz ή «μοντέλο του Βερολίνου» καταρτίστηκε στον αντίποδα του μοντέλου του Klafki ως περισσότερο εμπειρικό με έμφαση στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο

εκπαιδευτικός καλείται να λάβει υπόψη του τέσσερα βασικά πεδία «αποφάσεων επί της διδασκαλίας» (Gassmann, 2012: 136-143): Τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας. Το διδακτικό αντικείμενο. Τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας. Τις πηγές και τα μέσα άντλησης του διδακτικού υλικού. Μετεξέλιξη του μοντέλου αυτού είναι **το μοντέλο του Αμβούργου του Schulz (Hamburger Modell)** (Gassmann, 2012: 144-152) το οποίο επικεντρώνει στους παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού κατά τον σχεδιασμό.

- **Το μοντέλο των τριών βημάτων των Chiout & Steffens:** Σύμφωνα με το μοντέλο των Chiout & Steffens (Χατζηδήμου, 2012: 26-27), ο «διδακτικός σχεδιασμός» λαμβάνει υπόψη του τρεις γενικές παραμέτρους: (α) τη *σκιαγράφηση του προφίλ των μαθητών*, όπου συγκεντρώνονται πληροφορίες σχετικά με το νοητικό και μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, τον βαθμό της σχολικής τους προσαρμογής, το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειάς τους καθώς και για τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Επίσης, (β) την επιλογή διδακτικών στόχων και διδακτικού περιεχόμενου, (γ) την επιλογή διδακτικής μεθόδου, διδακτικών τεχνικών και την κατανομή του διδακτικού χρόνου.
- **Το μοντέλο έμφασης στην «παιδαγωγική περίσκεψη» του Kramp:** Σύμφωνα με το μοντέλο «διδακτικού σχεδιασμού» του Wolfgang Kramp (Westbury & Milburn, 2007: 114-132) τα στάδια, που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός είναι η (α) παιδαγωγική περίσκεψη (καθορισμός διδακτικών στόχων σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, επιλογή διδακτικών μεθόδου και τεχνικών, εξακρίβωση του επιπέδου γνωστικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού, μελέτη του διανοητικού, κοινωνικού και οικογενειακού προφίλ των μαθητών), η διδακτική ανάλυση, η μεθοδική προετοιμασία και το σχέδιο μαθήματος. (β) Στη *διδακτική ανάλυση*, τίθενται τέσσερα ερωτήματα (Το αντικείμενο διδασκαλίας είναι σημαντικό για το μέλλον των μαθητών; Το αντικείμενο διδασκαλίας είναι σημαντικό για το παρόν των μαθητών; Το αντικείμενο διδασκαλίας έχει δομή και νόημα; Το αντικείμενο διδασκαλίας είναι προσιτό στους μαθητές;). Τέλος, (γ) στη *μεθοδική προετοιμασία*, ο Kramp προτείνει ακριβώς τα ίδια βήματα με τον Klafki⁷². Το τελικό στάδιο, το *σχέδιο μαθήματος* αποτελεί ένα διάγραμμα το οποίο περιλαμβάνει τα κυριότερα σημεία του μαθήματος με σκοπό να υπάρχει λογική σειρά και ειρμός στη διδασκαλία. Σε αντιπαραβολή με το μοντέλο του Klafki, η πρόταση «διδακτικού σχεδιασμού» του Kramp δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στην έννοια της παιδαγωγικής περίσκεψης ως βασικού πλαισίου λήψης αποφάσεων ως προς τον «διδακτικό σχεδιασμό».
- **Το μοντέλο γενικού πλαισίου διδακτικής προετοιμασίας του Scholz:** Το μοντέλο «διδακτικού σχεδιασμού» του Gunther Scholz (2005) δεν αφορά αποκλειστικά τον σχεδιασμό μιας ωριαίας διδασκαλίας, αλλά θέτει το γενικό πλαίσιο διδακτικής προετοιμασίας του εκπαιδευτικού για το μάθημα. Αφετηρία του μοντέλου του Scholz αποτελεί το *πρόγραμμα σπουδών*, από το οποίο ο εκπαιδευτικός αντλεί τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος όπως

⁷²Βλ. το σχετικό μοντέλο διδασκαλίας στο παρόν κεφάλαιο.

ορίζονται από την εκπαιδευτική πολιτική. Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός καλείται να συνυπολογίσει τις *ανθρωπογενείς και κοινωνικοπολιτιστικές προϋποθέσεις της διδασκαλίας*, δηλαδή παράγοντες που αφορούν την επίδοση, την συμπεριφορά και τη διαμαθητική επικοινωνία. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός υπολογίζει τις *προϋποθέσεις του αντικειμένου διδασκαλίας* σε σχέση με τον μαθητή, δηλαδή αν αυτό που πρόκειται να διδαχθεί είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο, συμβάλλει στην ανάπτυξη του μαθητή και προσφέρει επικαιροποιημένη γνώση. Έχοντας λάβει υπόψη του όλα τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός καταλήγει στη *διατύπωση των διδακτικών στόχων* της διδασκαλίας, οι οποίοι αναμένεται να εκπληρωθούν από τη διδακτική διαδικασία.

- **Το πραγματιστικό μοντέλο των Walter & Edelmann:** Το μοντέλο των Hellmuth Walter και Inge Edelmann (Χατζηδήμου, 2012: 48-51 · Walter & Edelmann, 1979: 32-39) περιλαμβάνει τρία μέρη δίνοντας έμφαση ιδιαίτερη έμφαση στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών. Στο πρώτο μέρος, κατά τον *προκαταρκτικό σχεδιασμό σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών*, ο εκπαιδευτικός ορίζει την ύλη και τους σκοπούς της διδασκαλίας σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών. Στο δεύτερο και πιο σημαντικό μέρος, κατά τον *βασικό προγραμματισμό* της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός καθορίζει τους ειδικούς στόχους του κεφαλαίου που πρόκειται να διδαχθεί, λαμβάνοντας υπόψη του στοιχεία που αφορούν το κοινωνικοπολιτισμικό και νοητικό προφίλ των μαθητών. Επιπλέον, στη φάση αυτή, ο εκπαιδευτικός επιλέγει μέθοδο και μέσα διδασκαλίας ενώ σχεδιάζει και την πορεία της διδασκαλίας. Τέλος, στο τρίτο μέρος, κατά τον *έλεγχο επίτευξης των στόχων* της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τόσο το επίπεδο επίτευξης των τεθειμένων στόχων, όσο και τον βαθμό στον οποίο ο «*διδακτικός σχεδιασμός*» συνέβαλε στην επιτυχή πραγματοποίησή της.
- **Το κυκλικό μοντέλο των Morrison, Ross, Kalman & Kemp:** Το μοντέλο των Morrison, Ross, Kalman & Kemp (2001: 14-24) περιλαμβάνει εννέα βήματα σχεδιασμού της διδακτικής διαδικασίας τα οποία σχηματικά μπορούν να παρασταθούν ως κυκλική πορεία: (α) Εντοπισμός πιθανών διδακτικών προβλημάτων, (β) Εντοπισμός των χαρακτηριστικών των μαθητών, (γ) Αποσαφήνιση του περιεχομένου του κεφαλαίου που πρόκειται να διδαχθεί και ανάλυση των ενεργειών που αναμένεται να πραγματοποιηθούν για την εκπλήρωση των στόχων, (δ) Καθορισμός ειδικών διδακτικών στόχων και των επιθυμητών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, (ε) Επιβεβαίωση ότι το περιεχόμενο έχει κατανεμηθεί με λογική σειρά, (ε) Σχεδιασμός διδακτικών στρατηγικών προκειμένου κάθε μαθητής ξεχωριστά να διαχειριστεί το προσφερόμενο προς επεξεργασία υλικό και να επιτύχει τους τεθειμένους στόχους, (στ) Σχεδιασμός των διδακτικών φάσεων, (ζ) Ανάπτυξη κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης της επίτευξης των στόχων, (η) Επιλογή των κατάλληλων υποστηρικτικών πηγών για τη διδασκαλία.

3.3.3 Ανοικτά μοντέλα έμφασης στη διαδικασία του «*διδακτικού σχεδιασμού*»

Τα ανοικτά μοντέλα εμπεριέχουν ένα περίγραμμα της διδασκαλίας διατυπωμένο σε γενικά πλαίσια, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό ελευθερία στη λήψη αποφάσεων ως προς τις λεπτομέρειες του σχεδιασμού σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και υπό

το πλαίσιο της συνεκτίμησης όλων των αναγκών της διδακτικής διαδικασίας. Τα σημαντικότερα μοντέλα ανοικτού τύπου συνοψίζονται στα εξής:

- **Το «Σχέδιο Μαθήματος των Επτά Βημάτων» της Madeline Hunter:** Το «Σχέδιο Μαθήματος των Επτά Βημάτων» της Madeline Hunter (Burns, 2005: 284-285) αναφέρεται σε διδακτικό σχεδιασμό διδασκαλίας σε πολυπληθή τμήματα. Βασίζεται κυρίως στον αρχικό-διαγνωστικό έλεγχο των γνώσεων των μαθητών και στην διαδικασία της διορθωτικής ανατροφοδότησης. Αποτελείται από επτά συνιστώσες, οι οποίες έχουν τη μορφή ερωτημάτων τα οποία μπορεί να θέτει ο εκπαιδευτικός κατά τον διδακτικό σχεδιασμό. Οι συνιστώσες είναι οι εξής:
 1. Συνολική αναμονή: αναζήτηση τρόπων εστίασης της προσοχής του μαθητή.
 2. Στόχοι και προθέσεις: καθορισμός του περιεχομένου και εντοπισμός της αναγκαιότητας διδασκαλίας της συγκεκριμένης ύλης.
 3. Εισερχόμενες πληροφορίες: Προσδιορισμός των νέων γνώσεων που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές.
 4. Παροχή μοντέλου: Επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών ανάπτυξης της διδασκαλίας.
 5. Έλεγχος της κατανόησης: Καθορισμός των μορφών αξιολόγησης της πορείας της διδασκαλίας και αποτίμησης της αποτελεσματικότητάς της.
 6. Καθοδηγούμενη εξάσκηση: Σχεδιασμός δράσεων οι οποίες θα περιλαμβάνουν ευκαιρίες βιωματικής εμπλοκής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.
 7. Ανεξάρτητη εξάσκηση: Σχεδιασμός εργασιών (στο σχολείο και κατ' οίκον) με στόχο τη μακροπρόθεσμη διατήρηση της νέας γνώσης.Το μοντέλο της Hunter προσδιορίζει συγκεκριμένο στάδιο για τον σχεδιασμό δράσεων προσέγκυσης της προσοχής του μαθητή αλλά και για τη μετα-διδακτική φάση, η οποία στοχεύει στη μακροπρόθεσμη διατήρηση της γνώσης. Το μοντέλο της Hunter δέχτηκε κριτική καθώς οι μετρήσεις (measurements) της επίδοσης των μαθητών καταδεικνύουν ότι οι τελευταίοι δεν παρουσίασαν βελτίωση μετά τη χρήση του συγκεκριμένου μοντέλου από τους εκπαιδευτικούς (Johnson, 2000: 73).
- **Το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού “Analyze, Design, Develop, Implement, Evaluate” ή “A.D.D.I.E.”:** Το μοντέλο «διδακτικού σχεδιασμού» A.D.D.I.E. έλαβε την ονομασία του από τα αρχικά γράμματα των διαδικασιών που το απαρτίζουν: Analyze (Ανάλυση), Design (Σχεδιασμός), Develop (Ανάπτυξη), Implement (Εφαρμογή), Evaluate (Αξιολόγηση). Αρχικά χρησιμοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο της Florida και αφορά την κατάτμηση ενός σχεδίου εργασίας σε φάσεις (Larson & Locke, 2014: 8-9):
 1. Κατά την πρώτη φάση, την Ανάλυση, ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει πληροφορίες για τους μαθητές, καθορίζει τους στόχους του μαθήματος και διευθετεί το περιεχόμενο ώστε να είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές.
 2. Κατά τη δεύτερη φάση, τον Σχεδιασμό, όλες οι πληροφορίες της προηγούμενης φάσης αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για την επιλογή δραστηριοτήτων που συνδέονται με τους στόχους και το περιεχόμενο που πρόκειται να διδαχθεί.

3. Κατά την τρίτη φάση, την Ανάπτυξη, το σχέδιο λαμβάνει την τελική του μορφή, καθώς ο εκπαιδευτικός καθορίζει τη σειρά των διδακτικών δραστηριοτήτων και ενεργειών.
4. Κατά την τέταρτη φάση, την Εφαρμογή, η διδασκαλία λαμβάνει χώρα και ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να αποτιμήσει κάθε φάση ξεχωριστά.
5. Κατά την τελευταία φάση, την Αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός ελέγχει εάν εκπληρώθηκαν ο τεθειμένοι στόχοι αλλά και αν το σχέδιο διδασκαλίας ήταν βοηθητικό.

Το μοντέλο σχεδιασμού A.D.D.I.E. περιλαμβάνει τη φάση της διεξαγωγής της διδασκαλίας, κάτι το οποίο δεν αποτελεί στοιχείο των άλλων μοντέλων. Το γεγονός αυτό καθιστά το μοντέλο A.D.D.I.E. μοντέλο «διδακτικού σχεδιασμού» και διδασκαλίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μοντέλο αυτό εξελίχθηκε σε διάφορες παραλλαγές ανάλογα με τον τομέα στον οποίο έπρεπε να χρησιμοποιηθεί, ενώ επηρέασε σημαντικά τα μοντέλα «διδακτικού σχεδιασμού» του Kemp και των Dick, Carey & Carey (Liu, 2008: 738-741 · Molenda, 2003: 34-36).

3.3.4 Το «Μοντέλο Συστημικής Προσέγγισης» των Dick, Carey & Carey

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε αρχικά από τον Walter Dick και έθεσε στο προσκήνιο τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, πλαισιώνοντας το μοντέλο από διαμορφωτική αξιολόγηση. Το συγκεκριμένο μοντέλο προσέλκυσε αναλυτές στρατηγικής από άλλους χώρους πλην της εκπαίδευσης, όπως ο στρατός, η βιομηχανία και το εμπόριο⁷³, ενώ η εφαρμογή του προτείνεται και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (Simonson, Smaldino & Scazek, 2019: 129). Η ανάλυση των βασικών παραγόντων του σχεδιασμού αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο στην αναθεώρηση του μοντέλου το 2004 (αναφέρεται πλέον ως μοντέλο των Walter Dick, Lou Carey και James Carey), το οποίο συνδέεται και με πηγές διδακτικού υλικού στο διαδίκτυο. Κατά την τελευταία αναθεώρηση του μοντέλου (2015), οι συγγραφείς συμπλήρωσαν την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία με τη χρήση των φορητών ηλεκτρονικών συσκευών (laptops, notebooks, tablets, smartphones), ενίσχυσαν τη θεωρητική βάση του μοντέλου και πρόσθεσαν μελέτες περίπτωσης (Friedman & Schneider, 2018: 250-251 · Dick, Carey&Carey, 2015: xx · Chang, 2006: 419).

Σε σύγκριση με το μοντέλο A.D.D.I.E., το οποίο αναπτύχθηκε περίπου την ίδια χρονική περίοδο, το μοντέλο των Dick, Carey&Carey (στο εξής: μοντέλο D.C.C.) είναι περισσότερο αναλυτικό ως προς τη φάση της ανάλυσης των παραγόντων του διδακτικού σχεδιασμού καθώς και της χρήσης των εργαλείων αξιολόγησης. Το μοντέλο D.C.C (2015: 1-13) προτείνει δέκα στάδια για τον διδακτικό σχεδιασμό:

1. Καθορισμός των διδακτικών στόχων (Identify Instructional Goals), δηλαδή των γνώσεων και των δεξιοτήτων τις οποίες αναμένει ο εκπαιδευτικός να αναπτύξουν οι μαθητές κατά το τέλος της διδασκαλίας. Ο καθορισμός των

⁷³ Το μοντέλο αναδιατυπώνεται διαρκώς κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Το 1996 εξελίχθηκε στη βάση των επιρροών της τεχνολογίας απόδοσης (performance technology), της ανάλυσης περιβάλλοντος (context analysis), της πολυεπίπεδης αξιολόγησης (multi-level evaluation) και της διαχείρισης ολικής ποιότητας (total quality management). Η έκδοση του 1996 συνέδεσε την αρχική αξιολόγηση με τον καθορισμό των διδακτικών στόχων και έδωσε μεγάλη έμφαση στην ανάλυση των χαρακτηριστικών των μαθητών και του σχολικού πλαισίου (Dick, 1996: 55-58).

- διδασκαλίας (Dick, Carey & Carey, 2015: 14-39).
2. Διεξαγωγή διδακτικής ανάλυσης (Conduct Instructional Analysis). Στο στάδιο αυτό καθορίζεται αναλυτικά η χρησιμότητα κάθε διδακτικού στόχου καθώς ορισμένοι από αυτούς οδηγούν σε «εισαγωγικές δεξιότητες» (entry skills). Οι «εισαγωγικές δεξιότητες» σηματοδοτούν όλα όσα πρέπει να έχει αποκτήσει ο μαθητής ώστε να είναι ικανός να ανταποκριθεί στη διδασκαλία της νέας ενότητας (Dick, Carey & Carey, 2015: 60-93). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συγκεκριμενοποιήσει τους διδακτικούς στόχους, διατυπώνοντας υπο-στόχους όπου κρίνει απαραίτητο (σελ. 40-59).
 3. Ανάλυση των χαρακτηριστικών των μαθητών και των πλαισίων μάθησης (Analyze Learners and Contexts). Οι διαδικασίες του σταδίου αυτού μπορούν να διεξαχθούν παράλληλα με αυτές του προηγούμενου. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλύσει το προφίλ των μαθητών (μαθησιακό, κοινωνικό, προσωπικό), το εκπαιδευτικό περιβάλλον καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο η νέα γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Με βάση αυτές τις πληροφορίες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί στον σχεδιασμό της στρατηγικής διδασκαλίας (Dick, Carey & Carey, 2015: 94-115).
 4. Καταγραφή των στόχων απόδοσης της διδασκαλίας (Write Performance Objectives), δηλαδή του τι ακριβώς αναμένεται να πετύχουν οι μαθητές από τις διδακτικές δραστηριότητες⁷⁴. Η διατύπωση αυτή βασίζεται στα παραπάνω βήματα, όπου αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Dick, Carey & Carey, 2015: 116-135).
 5. Ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης (Develop Assessment Instruments). Η αξιολόγηση μπορεί να ελέγχει τον βαθμό κατά τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας (και το αντίθετο) σε ευθεία σύνδεση με τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων. Αυτό σημαίνει ότι κάθε στόχος πρέπει να συνδεθεί με κάποια διαδικασία ελέγχου επίτευξής του (Dick, Carey & Carey, 2015: 136-171).
 6. Ανάπτυξη διδακτικής στρατηγικής (Develop Instructional Strategy). Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός επιλέγει στρατηγική διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών μέσα από την παροχή κινήτρων, τη χρήση παραδειγμάτων, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις διδακτικές διαδικασίες, την παροχή ανατροφοδότησης όποτε είναι απαραίτητη, καθώς και τη σύνδεση (όπου είναι δυνατόν) της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή της (Dick, Carey & Carey, 2015: 172-217).
 7. Καθορισμός και επιλογή διδακτικού υλικού (Develop and Select Instructional Materials), δηλαδή όσων μέσων και υλικών είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Dick, Carey & Carey, 2015: 250-281).
 8. Σχεδιασμός και διεξαγωγή διαμορφωτικής αξιολόγησης (Design and Conduct Formative Evaluation of Instruction). Μέσα από καθορισμένες τεχνικές, ο εκπαιδευτικός συλλέγει δεδομένα τα οποία βοηθούν τον εντοπισμό πιθανών

⁷⁴Στο πρωτότυπο κείμενο αναφέρεται ότι οι διδακτικοί στόχοι καθορίζονται με βάση την αρχή S.W.B.A.T.: Students Will Be Able To («Οι μαθητές θα..»)

προβλημάτων στη διδασκαλία, προκειμένου αυτή να βελτιωθεί (Dick, Carey & Carey, 2015: 282-315).

9. Αναθεώρηση της διδασκαλίας (Revise Instruction). Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα δεδομένα της διαμορφωτικής αξιολόγησης και προβαίνει σε αλλαγές τόσο ως προς τη διδασκαλία την οποία έχει σχεδιάσει αλλά και ως προς τις ίδιες τις διαδικασίες του διδακτικού σχεδιασμού (Dick, Carey & Carey, 2015: 316-341).
10. Σχεδιασμός και διεξαγωγή τελικής αξιολόγησης (Design and Conduct Summative Evaluation). Το στάδιο αυτό λαμβάνει χώρα μετά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και αφορά την επισκόπηση όλων συνολικά των διαδικασιών σχεδιασμού και εφαρμογής της διδασκαλίας (Dick, Carey & Carey, 2015: 342-365).

Συνοψίζοντας τα δεδομένα που παρέχει η ανάλυση των προϋποθέσεων και των μοντέλων του σχεδιασμού, επιχειρείται μια ομαδοποίηση των παραγόντων αυτών, η οποία παρατίθεται στον πίνακα που ακολουθεί. Οι παράγοντες αυτοί διαιρούνται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες (βλ. τον πίνακα που ακολουθεί):

- Παράγοντες που αφορούν το *διδακτικό αντικείμενο*. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν το περιεχόμενο που θα διδαχθεί, τις ελλείψεις της διδασκόμενης ύλης, τη στοχοθέτηση, την επιλογή διδακτικού υλικού, μεθόδων και τεχνικών, το εύρος και τη χρονική ακολουθία των διδακτικών ενεργειών, τις διαδικασίες αξιολόγησης της διδασκαλίας.
- Παράγοντες που αφορούν τον *μαθητή*. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν το προσωπικό, οικογενειακό και μαθησιακό προφίλ του μαθητή.
- Παράγοντες που αφορούν το *εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν το προφίλ της σχολικής μονάδας και το προφίλ της ομάδας-τάξης.
- Παράγοντες που αφορούν τον *εκπαιδευτικό*. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν το εργασιακό και το διδακτικό προφίλ του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 1: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ

Διδακτικό αντικείμενο

Μαθητής

- Επιλογή περιεχομένου
- Στοχοθέτηση
- Επιλογή διδακτικού υλικού
- Επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών
- Θέση στο σχολικό εγχειρίδιο
- Θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα
- Διδακτικές ενέργειες
- Διάρθρωση των φάσεων της διδασκαλίας
- Ελλείψεις διδασκόμενης ύλης
- Διδακτικός χρόνος
- Κίνητρα για μάθηση
- Μαθησιακή ετοιμότητα
- Προσαρμογή στο περιβάλλον της τάξης/σχολείου
- Αυτοεικόνα
- Αναπτυξιακή ομαλότητα
- Κανονικότητα φοίτησης

Περιβάλλον Διδασκαλίας

Εκπαιδευτικός

- Πολιτισμικά στοιχεία
- Κοινωνικοοικονομικό καθεστώς της οικογένειας
- Προσδοκίες της οικογένειας από τον μαθητή
- Ικανότητες
- Διαχείριση ελεύθερου χρόνου
- Οργάνωση της αίθουσας διδασκαλίας
- Ψυχολογικό κλίμα τάξης
- Υποδομές της σχολικής μονάδας
- Δημογραφικά χαρακτηριστικά του σχολείου
- Κουλτούρα και πολιτική του σχολείου ως προς τα εκπαιδευτικά/ακαδημαϊκά ζητήματα
- Ενδοσχολική οργάνωση και πολιτική
- Επαγγελματική εξουθένωση
- Ευκαιρίες ανάπτυξης
- Εμπειρία
- Επίπεδο προετοιμασίας
- Προσωπική φιλοσοφική θεωρία για την Εκπαίδευση και τη διδασκαλία

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί κάθε παράγοντας πρόκειται να αναλυθεί ξεχωριστά ως προς τα βασικά του χαρακτηριστικά, έτσι ώστε να παρουσιαστεί η τελική τους ταξινόμηση, η οποία, σε συνδυασμό με τις θεωρίες «διδακτικού σχεδιασμού» και λήψης αποφάσεων, αναμένεται να οδηγήσει σε ένα νέο μοντέλο «διδακτικού σχεδιασμού», το οποίο θα θέτει ως βασικό στόχο τη μείωση της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου» στη διδασκαλία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων του εκπαιδευτικού κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, οι οποίοι αποτελούν παράλληλα παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας.

Αρχικά αναλύονται εκτενώς οι παράγοντες οι οποίοι αφορούν τον μαθητή ως προς την πορεία των αλλαγών που συντελούνται στον βιολογικό, γνωστικό και συναισθηματικό τομέα καθώς και τα κοινωνικά περιβάλλοντα (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά, χώροι λοιπών δραστηριοτήτων του μαθητή) μέσα στα οποία βιώνει τη διαδικασία της ολόπλευρης ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησης κατά τη σχολική ηλικία. Ακολούθως αναλύονται οι παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με το διδακτικό αντικείμενο και την οργάνωση της διδασκαλίας ως διαδικασίας (στοχοθέτηση, επιλογή περιεχομένου, επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, επιλογή διδακτικών μέσων και υλικών, διαμόρφωση των φάσεων της διδασκαλίας, κατανομή του διδακτικού χρόνου). Κατόπιν αναπτύσσονται οι παράμετροι της επίδρασης του σχολικού χώρου και της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και οι παράγοντες οι οποίοι αφορούν τον εκπαιδευτικό (επιστημονική κατάρτιση, διδακτική εμπειρία, προσωπική θεωρία, επαγγελματική ικανοποίηση).

Η διερεύνηση των ανωτέρω παραγόντων στοχεύει στην κατά το δυνατόν αναλυτικότερη ταξινόμησή τους ως προς τη διαδικασία άντλησης πληροφοριών από τον καθένα για την επίτευξη αποτελεσματικότερου διδακτικού σχεδιασμού, καθώς κάτι τέτοιο αποτελεί ζήτημα στρατηγικής σημασίας για τον διδακτικό σχεδιασμό (Macchia, 2014: 50).

Συνεπώς, κεντρικό στόχο του παρόντος κεφαλαίου αποτελεί η ευρύτερη ανάδειξη των παραγόντων αυτών ως βασικά στοιχεία μιας νέας μεθοδολογικής προσέγγισης στη λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας», η οποία θα αποβλέπει στη μείωση των πιθανοτήτων διακινδύνευσης της διδασκαλίας ή, διαφορετικά, στην εξομάλυνση, ελαχιστοποίηση ή αποφυγή του «ρίσκου στη διδασκαλία».

4.1 Παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας ως προς τον μαθητή

4.1.1 Η πορεία των προοδευτικών αλλαγών στον βιολογικό, γνωστικό και συναισθηματικό τομέα κατά τη σχολική ηλικία ως παράγοντες διακινδύνευσης της διδασκαλίας

Η διαδικασία της ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του διδακτικού σχεδιασμού και συνδέεται με τις αποφάσεις που ενέχουν διακινδύνευση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, κάτι που πρέπει να εντοπισθεί και να αντιμετωπισθεί. Η σχετική βιβλιογραφία με τον όρο «ανάπτυξη του παιδιού» αναφέρεται στην σωματική, κινητική, νοητική, γλωσσική, ηθική ανάπτυξη, στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού και στην κοινωνικοποίηση. Αναλυτικότερα:

4.1.1.1 Η σωματική και κινητική ανάπτυξη

Η *σωματική ανάπτυξη* του παιδιού ξεκινά από τη βρεφική ηλικία κατά την οποία το παιδί αποκτά μερικώς την ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης και συνεχίζεται κατά την πρώτη παιδική (νηπιακή) ηλικία, όπου αποκτά σταθερότερο ρυθμό και την ικανότητα πλήρους ελέγχου του σώματός του (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 391). Κατά τη μέση παιδική ηλικία (6-12 έτη), η οποία συμπίπτει με τη φοίτηση του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο, η σωματική ανάπτυξη ακολουθεί μια σταθερή πορεία και πραγματοποιείται με πιο αργό ρυθμό απ' ό,τι στη νηπιακή ηλικία. Ο ρυθμός αυτός είναι ταχύτερος στα κορίτσια απ' ό,τι στα αγόρια και, σε μεγάλο ποσοστό, εξαρτάται από την άσκηση και τη διατροφή του παιδιού (Woolfolk, 2017: 100-102 · White, Livesay & Hayes, 2013: 72-73 · Shelley, 2012: 74-77 · Feldman, 2011: 364-365). Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, ο ρυθμός της σωματικής ανάπτυξης αυξάνεται ταχύτατα και ακανόνιστα, ενώ οι αλλαγές αφορούν τόσο το μέγεθος όσο και το συνολικό σχήμα του σώματος (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 692-693).

Ως προς την *κινητική ανάπτυξη*, κατά τη μέση παιδική ηλικία τελειοποιούνται οι αδρές κινητικές δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με τον μυϊκό συντονισμό, δηλαδή τη συνεργασία και την ταχύτητα ανταπόκρισης των μυών σε εντολές για κίνηση που δίνονται από τον εγκέφαλο. Στη φάση αυτή δεν παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια (Cech & Martin, 2012: 65 · Jurimae & Saar, 2003: 862-866). Στην ίδια ηλικία αναπτύσσονται, επίσης, οι λεπτές κινητικές δεξιότητες: τα παιδιά μπορούν να πληκτρολογούν, να δένουν κορδόνια, να κουμπώνουν τα ρούχα τους, να καλλιγραφούν, να σχεδιάζουν πολύπλοκα αντικείμενα, κλπ. (White, Livesay & Hayes, 2013: 73-78 · Feldman, 2011: 370-371).

Η σωματική και κινητική ανάπτυξη του μαθητή αποτελεί παράγοντα «ρίσκου» στη διδασκαλία, καθώς έρευνες τη συνδέουν άμεσα με τις διατροφικές συνήθειες και την καλή φυσική κατάσταση και έμμεσα με τα κίνητρα για μάθηση και τις επιδόσεις σε δοκιμασίες γνώσης. Για τον λόγο αυτό, μεγάλος αριθμός υποσιτιζόμενων παιδιών σε αναπτυσσόμενες χώρες αδυνατεί να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες τις οποίες του παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας του (Batis, Mazariegos, Martorell, Gil & Rivera, 2020: 83-89 · Karande & Kulkarni, 2005: 961-962 · Wachs, 2002: 64-84 · Drewett, Wolke, Asefa, Kaba & Tessema, 2001: 181-182 181-182). Παράλληλα, οι αναπτυξιακές διαταραχές που συνδέονται με τον υποσιτισμό επιδρούν αρνητικά στην ικανότητα του παιδιού για παιχνίδι, ενώ μπορούν να προκαλέσουν οξύθυμη συμπεριφορά (Κάτσιου-Ζαφρανά, 2009: 45 · Janus & Duku, 2007: 378-379), η οποία μπορεί να επιδράσει στην γενικότερη αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του. Επιπλέον, έχει εντοπιστεί θετική σχέση ανάμεσα στη διατήρηση καλής φυσικής κατάστασης και βελτίωσης της σχολικής επίδοσης (Keely & Fox, 2009: 209-212). Τέλος, θετική σχέση έχει διαπιστωθεί ανάμεσα στη σχολική επίδοση, την υγεία του μαθητή, κυρίως προς τα επαρκή επίπεδα ύπνου και τις βλάβες στην οστεομυϊκή κατασκευή (Βασιλούδης, 2014: 81-86 · Feldman, 2011: 371-374 · Karande & Kulkarni, 2005: 961-962).

4.1.1.2. Η γλωσσική και νοητική ανάπτυξη

Η γλωσσική και νοητική ανάπτυξη του μαθητή αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για τη διακινδύνευση της διδασκαλίας, καθώς πιθανές διαταραχές στον τομέα αυτό

δυσχεραίνουν την επικοινωνία τόσο ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, όσο και μεταξύ των μαθητών (Owens, 2011: 10-11)

Κατά τη σχολική ηλικία, το παιδί 6-12 ετών αποκτά σταδιακά βασικές και σύνθετες γλωσσικές δεξιότητες. Η συνολική αυτή πρόοδος επιτρέπει στο παιδί να ελέγχει και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του (Watts, Cockcroft & Duncan, 2009: 378-396 · Feldman, 2011: 388-389). Κατά την ηλικία αυτή, η γλωσσική ανάπτυξη επιδρά στην εγγενή γλωσσική γνώση συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη γλωσσική διδασκαλία και είναι πλέον συστηματική προκειμένου ο μαθητής του δημοτικού σχολείου να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές απαιτήσεις των περιστάσεων και να επιτυγχάνει υψηλές σχολικές επιδόσεις (Κονδύλη, Κουζέλης & Μαράτου, 2009: 61-63 · Meadows, 2006: 22-26 · Νημά, 2004: 25-29). Επιπλέον, η ύπαρξη μέσα στην ίδια ομάδα-τάξη μαθητών από άλλες χώρες αναδεικνύει το ζήτημα της διγλωσσίας. Μολονότι οι δυσκολίες οι οποίες παρουσιάζονται κατά τα αρχικά στάδια είναι σημαντικές, τα οφέλη από τη διγλωσσία είναι υπαρκτά στον γνωστικό τομέα -ως προς την επιλογή στρατηγικής επίλυσης προβλημάτων-, στον ψυχροσυναισθηματικό τομέα -κυρίως στην τόνωση της αυτοεκτίμησης του μαθητή-, αλλά και στον κοινωνικό τομέα ως προς την ένταξη του δίγλωσσου μαθητή στην ομάδα-τάξη (Garcia, 2009: 11-12 · Νικολάου, 2003: 65-78 · Crutchley, 2003: 365-367). Γενικότερα, η πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης συμβαδίζει με την ευρύτερη νοητική ανάπτυξη του παιδιού (Πόρποδας, 1999: 79-80) ενώ παράλληλα η ενδυνάμωση της γλωσσικής ανάπτυξης θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε μικρή ηλικία (Κάτσιου-Ζαφρανά, 2009: 132). Επομένως, η αναπτυξιακή πορεία του γλωσσικού τομέα αποτελεί παράγοντα διακινδύνευσης του αποτελέσματος της διδασκαλίας και χρειάζεται να ληφθεί από τον εκπαιδευτικό υπόψη κατά τον διδακτικό σχεδιασμό.

Ως προς τη νοητική ανάπτυξη, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget⁷⁵, το παιδί μεταβαίνει στη φάση της ανάπτυξης *συγκεκριμένων λογικών πράξεων (operations concrètes)*. Η μετάβαση αυτή συντελείται σταδιακά και στο στάδιο αυτό το παιδί του δημοτικού σχολείου αποκτά δεξιότητες επαγωγικού συλλογισμού (Laval, 2015: 30-40). Ωστόσο, η σκέψη παραμένει καθηλωμένη στη φυσική πραγματικότητα, καθώς το παιδί δυσκολεύεται να κατακτήσει αφηρημένες έννοιες (Santrock, 2016: 185 · Feldman, 2011: 380-381). Οι νέο-πιαζετιανές θεωρήσεις, ωστόσο, έχουν αντικαταστήσει τις έννοιες των σταδίων με συγκεκριμένες δεξιότητες (Massey, 2008).

Με την παραπάνω περιγραφή συγκλίνει και η αντίστοιχη του Μοντέλου Επεξεργασίας Πληροφοριών (Information Processing Model), το οποίο υπογραμμίζει την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λύνουν προβλήματα με ολοένα και περισσότερο πολύπλοκα δεδομένα. Στη μέση παιδική ηλικία βελτιώνονται οι μνημονικές λειτουργίες της αντίληψης, προσοχής, κωδικοποίησης, της αποθήκευσης και της ανάσυρσης των πληροφοριών (Slavin, 2018: 122-130 · White, Livesay & Hayes, 2013: 197-199 · Pezzulo, 2007: 1-3 · Baddeley, 2003: 829-839).

⁷⁵Η θεωρία του Piaget διατυπώθηκε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα και περιλαμβάνει τέσσερα στάδια ανάπτυξης του παιδιού: (α) Το αισθησιοκινητικό στάδιο (*stade sensorimoteur*), από τη γέννηση ως τα 2 περίπου έτη, (β) Το προσυλλογιστικό στάδιο (*stade préopératoire*), από τα 2 έως τα 7 περίπου έτη (γ) Το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (*stade des opérations concrètes*), από τα 7 ως τα 11-12 έτη (δ) Το στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων (*stade des opérations formelles*), από τα 11-12 έτη ως τα 15-16 έτη.

Η εκμάθηση σχετικών στρατηγικών μπορεί να ενισχυθεί με τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο αποτελεί στοιχείο πρόβλεψης του εκπαιδευτικού κατά τον διδακτικό σχεδιασμό. Ο Vygotsky εστίασε στη δυναμική του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών διαδικασιών (αντίληψη, συγκέντρωση, μνήμη και επίλυση προβλημάτων), δίνοντας έμφαση στην γλώσσα ως εργαλείο επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών. Το πλαίσιο αυτό αποτελεί η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Z.E.A.), η οποία οριοθετείται από αυτό το οποίο το παιδί μπορεί να πετύχει εργαζόμενο ανεξάρτητα (κατώτερο όριο της Z.E.A.) και από αυτό το οποίο το παιδί μπορεί να αποκτήσει έχοντας την κατάλληλη βοήθεια (ανώτερο όριο της Z.E.A.) (Slavin, 2018: 33-35 · Gredler, 2012: 113-131, Δαφέρμος, 2002: 72-78 · Bentham, 2002: 10-11).

Ομοίως, τη σημασία στην ενθάρρυνση του οικογενειακού και του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος ως προς την ανάπτυξη του παιδιού τόνισε και ο Erikson, ο οποίος ονόμασε το στάδιο της σχολικής ηλικίας στάδιο της *Παραγωγικότητας ή Αδυναμίας (Industry vs Inferiority)*⁷⁶ κατά το οποίο το παιδί συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες και αποκτά αίσθηση επάρκειας μέσα από την επιτυχή ολοκλήρωσή τους ή ανεπάρκειας έπειτα από αδυναμία ανταπόκρισης σ' αυτές (Slavin, 2018: 45-57 · Watts, Cockcroft & Duncan, 2009: 283-312)⁷⁷.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις της αναπτυξιακής πορείας της νόησης στοιχειοθετούν πτυχές του μαθησιακού προφίλ του μαθητή. Υπό την οπτική αυτή, οι νοητικές ικανότητες του μαθητή επιδρούν στην ακαδημαϊκή του πορεία και, επομένως, επηρεάζουν τη συμμετοχή του στη διδακτική διαδικασία. Για τον λόγο αυτό, η νοητική ανάπτυξη του μαθητή συνιστά παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».

Ως παράμετρος της αναπτυξιακής διαδικασίας, η αξιολόγηση της *νοημοσύνης* του μαθητή αποτελεί προϋπόθεση του διδακτικού σχεδιασμού και της διδασκαλίας. Ως νοημοσύνη ορίζεται η «ικανότητα του ατόμου για αντίληψη και λογική σκέψη και η αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων και μέσων, όταν αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις» (Feldman, 2011: 395). Στη βάση αυτή, άλλωστε, κατασκευάστηκαν κλίμακες μέτρησης των νοητικών ικανοτήτων, όπως η *Weschler Intelligence Scale for Children (WISC)*, η οποία αποτελείται από γλωσσικές και πρακτικές δοκιμασίες συνεκτιμώμενες σε ένα γενικό δείκτη νοημοσύνης (Raiford, 2018: 302-331 · Watkins & Smith, 2013) ή η *Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)*, η οποία περιλαμβάνει δεκαέξι δοκιμασίες γενικής φύσης, νοητικών διεργασιών και επίδοσης (Drozdzick et al., 2018: 333-359). Δοκιμασίες αξιολόγησης

⁷⁶Ο Erikson στο έργο του *"Identity, Youth and Crisis"* (1968, New York, London: W.W. Norton & Company) διέκρινε 8 στάδια ανθρώπινης ανάπτυξης μέσα από την επίλυση εσωτερικών κρίσεων. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής: 1. Βασική εμπιστοσύνη ή δυσπιστία (*Trust vs. Mistrust*: έως 2^ο έτος), 2. Αυτονομία ή Ντροπή/Αμφιβολία (*Autonomy vs. Shame/Doubt*: 2^ο – 4^ο έτος), 3. Πρωτοβουλία ή Ενοχή (*Initiative vs. Guilt*: 4^ο – 6^ο έτος), 4. Εργατικότητα ή Κατωτερότητα (*Industry vs. Inferiority*: 6^ο -12^ο έτος), 5. Ταυτότητα ή Σύγχυση Ρόλων (*Identity vs. Role Confusion*: 12^ο – 18^ο έτος), 6. Οικειότητα ή Απομόνωση (*Intimacy vs. Isolation*: 18^ο – 24^ο έτος), 7. Παραγωγικότητα ή στασιμότητα (*Generativity vs. Stagnation*: ενήλικη ζωή) και 8. Πληρότητα του Εγώ ή Απόγνωση (*Ego Integrity vs. Despair*: γήρας). Η κριτική στη θεωρία του επικεντρώθηκε κυρίως στην έλλειψη ερευνητικών δεδομένων τα οποία τεκμηριώνουν την μετάβαση του ατόμου από το ένα στάδιο στο άλλο (Slavin, 2018: 47).

⁷⁷ Πρβλ. την άποψη του J.R. Flynn (2012), σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη νοημοσύνη μπορεί να εξελίσσεται (μειούμενη ή αυξανόμενη) και μετά την ενηλικίωση του ατόμου, εξαρτώμενη από τα κοινωνικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία το άτομο δρα στην καθημερινότητά του.

της νοημοσύνης περιλαμβάνονται επιπλέον στην *Κλίμακα Raven (Coloured Progressive Matrices)* (Χατζηχρήστου, 2011: 180-190 · Αλεξόπουλος, 2011: 22-25). Ωστόσο, όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό στη νοητική ικανότητα ως τον βασικό παράγοντα συγκρότησης της νοημοσύνης⁷⁸.

4.1.1.3. Η συναισθηματική ανάπτυξη

Η ανάπτυξη των συναισθημάτων αποτελεί βασική πτυχή της αναπτυξιακής διαδικασίας του ατόμου και συνδέεται με τη διάπλαση της κοινωνικής του ταυτότητας. Η επίγνωση και διαχείριση των συναισθημάτων, γνωστή και ως «*συναισθηματική νοημοσύνη*», βοηθά το άτομο να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του και τις κοινωνικές του σχέσεις (Gottman, 2011: 28-29). Επιπλέον, βασική διάσταση της συναισθηματικής ανάπτυξης αποτελεί η *διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού*, καθώς κατά την πρώτη σχολική ηλικία η κοινωνική εμπειρία του ατόμου αλλάζει ριζικά, μέσα σε ένα νέο, εκτός της οικογένειας, πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Μέσα σε αυτά τα όρια, το άτομο συγκρίνει τον εαυτό του με άλλα και αξιολογεί το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων του (Slavin, 2018: 53-54). Ακολουθώντας, η συναισθηματική αναπτυξιακή πορεία του ατόμου περιλαμβάνει την παράμετρο της *διαμόρφωσης της ηθικότητας* μέσα από την οποία διαμορφώνεται το αξιακό πλαίσιο του ατόμου και ρυθμίζονται οι κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις (Κακαβούλης, 2009: 17-20).

Στα τρία υποκεφάλαια που ακολουθούν εξετάζονται η *συναισθηματική νοημοσύνη*, η *διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού* και η *ηθικότητα* ως πτυχές της συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου και ως παράγοντες «ρίσκου στη διδασκαλία».

4.1.1.3.α. Η παράμετρος της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου για αντίληψη, χρήση και κατανόηση συναισθημάτων, μέσα από την οποία αποκομίζει γνώση την οποία χρησιμοποιεί για να ρυθμίσει τη σκέψη και τη συμπεριφορά του (Matsumoto, 2019: 676-677). Αποτελεί ένα μείγμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου παράλληλα με μια σειρά από μη γνωστικές δεξιότητες οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο διαχειρίζεται τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του (Mayer, Salovey & Caruso, 2008: 503). Με τον τρόπο αυτό η συναισθηματική

⁷⁸Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα και έπειτα, νέες προσεγγίσεις διακρίνουν πλέον τη νοημοσύνη σε διαφορετικά -ενίοτε ανεξάρτητα μεταξύ τους- είδη: Η πιο γνωστή από αυτές είναι η κατηγοριοποίηση πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, ο οποίος διέκρινε οκτώ είδη νοημοσύνης, το καθένα ανεξάρτητο από το άλλο: μουσική-ρυθμική (musical-rhythmic), σωματική-κινησθητική (bodily-kinesthetic), λογικομαθηματική (logical-mathematical), λεκτική-γλωσσική (verbal-linguistic), οπτική-χωρική (visual-spatial), διαπροσωπική (interpersonal), ενδοπροσωπική (intrapersonal) και φυσική (naturalistic) νοημοσύνη (Gardner, 1983). Αντίστοιχη ταξινόμηση επιχείρησε ο Sternberg, ο οποίος έκανε λόγο για τριαρχική νοημοσύνη, διαχωρίζοντάς την σε αναλυτική (componential/analytical - η ικανότητα του ατόμου να αναλύει πληροφορίες), δημιουργική (experiential/ creative - η ικανότητα του ατόμου να συνδυάζει δημιουργικά τις πληροφορίες) και πρακτική (practical/ contextual - η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει προβληματικές καταστάσεις) (Meadows, 2006: 171-175 - Sternberg, 1997: 43-53 - Cocodia, 2014: 182-183).

νοημοσύνη σχετίζεται με την ανάπτυξη της κοινωνικότητας του ατόμου (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008: 506) και μπορεί να επιδράσει στην εργασιακή απόδοση και στη λήψη αποφάσεων (Lindebaum, 2013: 540-541 · Farh, Seo & Tesluk, 2012: 890-891 · Scott-Lad & Chan, 2004: 96-97).

Οι προσεγγίσεις των ερευνητών ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνονται σε τρεις τύπους: (α) στην *εστίαση στις δεξιότητες* οι οποίες καλλιεργούνται μέσα από την επίγνωση και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Η θέση αυτή συσχετίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη με τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η αναγνώριση, η χρήση, η κατανόηση και η διαχείριση των συναισθημάτων ως προς τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων (Salovey & Grewal, 2005: 281-282 · Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001: 235). (β) Στην *εστίαση στα χαρακτηριστικά* της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από αυτοαναφορικές αξιολογήσεις (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007: 273). (γ) Στην *εστίαση τόσο στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όσο και στις δεξιότητες* που καλλιεργούνται μέσα από τη διαχείριση των συναισθημάτων. Η άποψη αυτή υποστηρίχθηκε από τον Goleman και διακρίνει πέντε διαστάσεις τις συναισθηματικής νοημοσύνης: *αυτογνωσία (self-awareness)*, *αυτορρύθμιση (self-regulation)*, *κοινωνικές δεξιότητες (social skills)*, *ενσυναίσθηση (empathy)* και *κίνητρο (motivation)* (Goleman: 1998: 35-39).

Ειδικά ως προς τη μέση σχολική ηλικία, η σε υψηλό βαθμό καλλιέργεια χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών (αναφερόμενη και ως «συναισθηματική ευφυΐα») συνδέεται με τη βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων και των κοινωνικών σχέσεων εκτός του σχολείου, τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, την υψηλή αυτοεκτίμηση και την ανάπτυξη αίσθησης ψυχολογικής ευημερίας. Τα παραπάνω δύναται να προεκτείνονται στην ενήλικη ζωή του ατόμου ως προς τις εργασιακές και τις οικογενειακές του σχέσεις (Mayer, 2008: 520-526). Παράλληλα, η καλλιέργεια της συναισθηματικής ευφυΐας υποβοηθά τους μαθητές απέναντι στον ψυχολογικό αντίκτυπο που ενδέχεται να προκαλείται στο οικογενειακό τους περιβάλλον από τις σύγχρονες εργασιακές και κοινωνικές απαιτήσεις (Gottman, 2011: 37-41). Τέλος, η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων μπορεί υπό προϋποθέσεις να προσφέρει υποστήριξη σε προεφηβικά και εφηβικά ψυχολογικά προβλήματα, όπως η ήπια κατάθλιψη (Goleman, 2011, τ.Β': 150-153), αλλά και σε προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας, όπως η διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού (Lomas, Stough, Hansen & Downey, 2012: 209-2010).

Η διαπίστωση της συναισθηματικής ευφυΐας των μαθητών επιδρά στη μαθησιακή διαδικασία καθώς η αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων αποτελεί πτυχή της διαμαθητικής επικοινωνίας και, επομένως, μπορεί να θέσει τη διδασκαλία υπό διακινδύνευση (Meng & Qi, 2018: 41 · Fall, Kelly, MacDonald, Primm & Holmes, 2013: 413-417 · Fletcher, Leadbetter, Curran, & O' Sullivan, 2009: 378). Κατά την κατάρτιση του διδακτικού σχεδιασμού, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να καθορίσει το πλαίσιο και την περίσταση της διαμαθητικής επικοινωνίας μέσα στα οποία καλείται να συμπεριλάβει και επικοινωνιακές ιδιαιτερότητες που προκαλούνται από πιθανές πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών. Στη βάση αυτή, ο διδακτικός σχεδιασμός μπορεί να περιλαμβάνει εναλλακτικές στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθημάτων, ιδιαίτερα αρνητικών, μέσα από τις οποίες ο

εκπαιδευτικός δύναται να παρέμβει σε ενδεχόμενες προβληματικές καταστάσεις που εκτιμά ότι συνιστούν «ρίσκο στη διδασκαλία» (Goleman, 2011, τ.Β': 195-196).

Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του μια σειρά από ερευνητικά εργαλεία από τα οποία μπορεί να αντλήσει στοιχεία και να τα ενσωματώσει στον διδακτικό σχεδιασμό προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά πιθανό «ρίσκο στη διδασκαλία». Τέτοια εργαλεία που αναπτύχθηκαν στις δυο πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αι. είναι το “*Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης Mayer-Salovey-Caruso*” ή (“*M.E.I.S.*”), το “*Trait Meta-Mood Scale*”, το “*BarOn Emotional Quotient Inventory*”, το “*Schutte Emotional Intelligence Scale*”, οι “*Emotional Intelligence International Personality Item Pool Scales*”, το “*Dulewicz & Higgs Emotional Intelligence Questionnaire*”, το “*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*” και άλλα (Aritzeta et al., 2020 · Francis, Payne & Emslie, 2018: 3-7 · Andrei, Siegling, Baldaro & Petrides, 2015 · Kong, 2014 · Maples, Guan, Carter & Miller, 2014 · Bar-On, 2006 · Dulcewicz & Higgs, 1999 · Schutte et al., 1998 και για μια ευρύτερη επισκόπηση των εργαλείων: Perez, Petrides & Furnham, 2005: 126-136).

4.1.1.3.β. Η διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού κατά τη σχολική ηλικία

Η διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού αποτελεί παράγοντα άντλησης πληροφοριών σχετικά με το προσωπικό προφίλ του μαθητή και, επομένως, σημαντικό παράγοντα του διδακτικού σχεδιασμού. Η διαμόρφωση της αυτοεικόνας του μαθητή επηρεάζεται τόσο από τη γνωστική πορεία του όσο και από τις διαπροσωπικές σχέσεις και συγκροτείται από δύο συνιστώσες:

(α) Την *αυτοαντίληψη*, δηλαδή τις γνώσεις τις οποίες κατέχει ο μαθητής ως προς τον εαυτό του με βάση τις οποίες συγκροτεί μια εικόνα γι' αυτόν (Myers, 2009: 145 · Λεονταρή, 1998: 88) και για τον λόγο αυτό αποτελεί σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία». Η αυτοαντίληψη αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια και η σχετική βιβλιογραφία εμπεριέχει ποικιλία προσεγγίσεων και ορισμών οι οποίες επιχειρούν να περιγράψουν το φαινόμενο ακριβέστερα, συγκλίνοντας στη γενική θέση ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτοεικόνας (Salkind & Rasmussen, 2008: 496 · Μπρούζος, 2004: 178 · Γεωργογιάννης, 1996: 125). Οι γνώσεις αυτές αφορούν φυσικά χαρακτηριστικά (στοιχεία της σωματικής διάπλασης του ατόμου και της εξέλιξής της), πνευματικές ιδιότητες (στάσεις, προτιμήσεις, αξίες, ικανότητες) και στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου (Cash, 2012: 338 · Margalit, 2010: 33 · Γουβιάς, 2003: 80 · Γιαννέλος, 2003: 81). Επιπλέον, οι γνώσεις αυτές αποτελούν προϊόν κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ενίοτε βασίζονται σε υποκειμενικές κρίσεις. Για τον παραπάνω λόγο, η εικόνα η οποία διαμορφώνεται από αυτές ενδεχομένως να μην ανταποκρίνεται πάντοτε στην πραγματικότητα (Meyers, 2009: 1905),

(β) Την *αυτοεκτίμηση*⁷⁹, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής αποδέχεται και επιδοκιμάζει το αποτέλεσμα του συσχετισμού της εικόνας του εαυτού του σε σχέση

⁷⁹ Ενώ το έτυμο της αγγλικής λέξης *self-esteem* ανάγεται στο λατινικό *aestumare* = *αποδίδω αξία/τιμή* αλλά και: *κόβω το μέταλλο*, η ρίζα της ελληνικής λέξης *αυτοεκτίμηση* θα πρέπει να αναζητηθεί στο ομηρικό ρήμα *τίω* = *σέβομαι*. Βλ.: De Vaan, 2008: 28 - Μπαμπινιώτης, 2010: 1428 - Beeks, 2010: 1485 και 1490.

με κάποιο τεθειμένο πρότυπο, ιδεώδες ή προσδοκώμενο (Salkind & Rasmussen, 2008: 895-898 · Lawrence, 2006: 5-8 · Γουβιάς, 2003: 80 · Λεονταρή, 1998: 81). Υπό αυτό το πρίσμα, η αυτοεκτίμηση αποτελεί τη συναισθηματική πλευρά της αυτοεικόνας και συνδέεται με την αυτοεπιβεβαίωση (self-affirmation), την αυτεπάρκεια υπό την έννοια της αποτελεσματικότητας (self-efficacy) και τον αυτοσεβασμό (self-respect) (Karwowski & Kaufman, 2017: 87 και 92-93 · Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005: 100-102).

Η σχέση της εικόνας του εαυτού με τη σχολική επίδοση είναι αμοιβαία, χωρίς όμως η πρώτη να αποτελεί αποκλειστικό παράγοντα καθορισμού της δεύτερης, καθώς η σχολική επίδοση επηρεάζεται από μια σειρά εξίσου καθοριστικών παραγόντων, όπως το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας, η γλώσσα επικοινωνίας, το επίπεδο της τάξης, η σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και οι διαμαθητικές σχέσεις (Stringer & Heath, 2008: 328-329 · Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών & Σταμέλος, 2000: 54-55 · Edwards, 1998: 1-2 · Postic, 1998: 36-38). Ως γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας, η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από τις ενδοοικογενειακές διαπροσωπικές σχέσεις, τα προσωπικά βιώματα, το φύλο, τον ενεργητικό ρόλο του ατόμου, το πολιτισμικό πλαίσιο και το σχολικό περιβάλλον. Ειδικά ως προς το τελευταίο, η σχέση σχολικής επίδοσης και ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης είναι αμοιβαία: ο μαθητής αντλεί πληροφορίες για τον εαυτό του μέσα από τη σύγκριση της επίδοσής του με αυτή των συμμαθητών του αλλά και μέσα από τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του προς αυτόν (Λεονταρή, 1998: 130-154 και 167-171)⁸⁰. Αντίστοιχα, η σχέση σχολικής επίδοσης και αυτοεκτίμησης επηρεάζεται από τα πρότυπα, τις προσδοκίες και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της οικογένειας, την αποδοχή ή μη από τις ομάδες συνομηλίκων και το σχολικό πλαίσιο. Όπως έχει εξαχθεί από μια σειρά ερευνητικών δεδομένων⁸¹, η αυτοεκτίμηση συνδέεται στενά και αμφίδρομα με τη σχολική επίδοση: υψηλές σχολικές επιδόσεις συντελούν στη διαμόρφωση υψηλής αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και θετικής στάσης προς το σχολείο, ενώ χαμηλές

⁸⁰ Πρβλ. την «Πανελλήνια έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων» (2018), η οποία διεξήχθη από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών και Ιατρικής Ακριβείας «Κώστας Στεφανής», η οποία κατέδειξε ότι 1 στους 3 εφήβους θεωρεί τη σχολική του επίδοση καλύτερη από εκείνη των συμμαθητών του, ενώ σε ποσοστό 31,8% οι μαθητές απάντησαν ότι αισθάνονται πίεση στο σχολείο για τις επιδόσεις τους: τα ποσοστά αυξάνονται όσο η εκπαιδευτική βαθμίδα ανεβαίνει. Αναλυτικότερα: https://www.epipsi.gr/images/Documents/HBSC/HBSC2018_03_Sxoleio.pdf και <https://www.epipsi.gr/index.php/research/97-ereuna-hb-sc-who> (προσπελάστηκαν και ανακτήθηκαν: 22 Νοεμβρίου 2020).

⁸¹ Βλ. μεταξύ άλλων διαχρονικά την πορεία σχετικών ερευνών: Αρχικά, βλ. την έρευνα των Λεονταρή & Γιαλαμά (1998) ως προς τη σχέση της σχολικής επίδοσης και της αυτοεκτίμησης όπως αυτή διαμορφώνεται από τις διαμαθητικές σχέσεις. Επιπλέον, του Γιαννέλου (2003) ως προς τη σχέση σχολικής ικανότητας (ιδιαίτερα ως προς τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά) και αυτοεκτίμησης σε μαθητές ΣΤ' τάξης, καθώς και του Καλογιάννη (2010) ως προς τη σχέση εκτίμησης της σχολικής ικανότητας με τη σχολική επίδοση και τη σχολική προετοιμασία. Επίσης, της Τσίγκα-Νάσαινα (2011) ως προς την σχέση σχολικής επιτυχίας και αυτοεκτίμησης σε αλλοδαπούς μαθητές, των Ugwuanyi, Okeke & Asomugha (2020) για την αυτοεκτίμηση ως παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσης στα Μαθηματικά, των Demetriou, Kazi, Makris & Spanoudis (2020) για τη σχέση σχολικής επίδοσης και αυτοεικόνας, των Metsäpelto, Zimmermann, Pakarinen, Poikkeus & Lerkkanen (2020) για τη σχολική επίδοση ως παράγοντα πρόβλεψης της αυτοεκτίμησης, και των Filippello, Buzzai, Messina, Mafodda & Sorrenti (2020) για τη σχέση αυτοεκτίμησης και σχολικής αποτυχίας.

επιδόσεις οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενδεχόμενη σχολική αποτυχία και, σε κάποιες περιπτώσεις, έχουν μερίδιο ευθύνης στη σχολική διαρροή (Τσίγκα & Νάσαινα, 2012: 5-7 · Prihadi & Chua, 2012: 3-5· Φλουρή, 2004: 15-36).

Εκτός από τη σχολική επίδοση, στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού κατά τα προεφηβικά και πρώτα εφηβικά χρόνια συντελούν σε μεγαλύτερο ποσοστό η αντίληψη για τα σωματικά χαρακτηριστικά (Baudson, Weber & Freund, 2016: 1-3 · Fotiadou, Christodoulou, Soulis, Tsimaras & Mousouli, 2014: 101-103 · Γουβιάς, 2003: 82 · Readdick, Grise & Heitmeyer, 1996: 383-395 και 392-393). Γενικότερα, η ανάπτυξη της αυτοεικόνας βασίζεται αρχικά σε πρώιμες περιγραφές της εξωτερικής εμφάνισης και βαθμιαία επικεντρώνεται σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά τα οποία περιγράφουν συγκεκριμένες πτυχές του εσωτερικού κόσμου. Οι έφηβοι κατανοούν σταδιακά ότι η διαφορετικότητα δεν έγκειται μόνο στην εξωτερική εμφάνιση αλλά και στην έκφραση διαφορετικών συναισθημάτων (Λεονταρή, 1998: 109-113).

Η διαπίστωση του επιπέδου αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό με σκοπό τον συνυπολογισμό των δεδομένων στη μείωση του «ρίσκου στη διδασκαλία», μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά κύριο λόγο με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων αυτοαναφορικών ερωτήσεων. Τέτοιου είδους τεστ είναι το *Τεστ Αυτοεκτίμησης του Coopersmith*, το *Ερωτηματολόγιο «Πώς Είμαι!»* της Harter, η *Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg*, το *ερωτηματολόγιο Lawseq*, το *Τεστ Αυτοεκτίμησης του Gurney* για μαθητές με ειδικές ανάγκες, η *Κλίμακα Έννοιας του Εαυτού Tennessee*, η *Συνέντευξη Purrep*, το *Ερωτηματολόγιο Περιγραφής του Εαυτού SDQ* και το *ερωτηματολόγιο αυτοπεριγραφής του Marsh* (Gnambs, Scharl & Schroeders, 2018 · Stone et al., 2014: 212-214 · Ringoot, 2013: 19-48 · Marsh, Martin & Jackson, 2010: 439-440 · Lawrence, 2006: 57-62 · Muris, Meesters & van den Berg, 2003 · Γουβιάς, 2003: 88-89 · Cugmas, 2002: 35-36). Από τα παραπάνω, το Ερωτηματολόγιο της Harter έχει σταθμιστεί από τη Μακρή-Μπότσαρη και κυκλοφορεί με τον τίτλο «*Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου*» (*Π.Α.Τ.Ε.Μ.*)⁸² σε ξεχωριστές εκδόσεις για τις μικρές και τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Επιπλέον, ο Γουβιάς (2003: 84) προτείνει και μια σειρά από ανεπίσημες τεχνικές καταγραφής του επιπέδου αυτοεκτίμησης του μαθητή. Τέτοιες είναι η *Λίστα Καταγραφής Συμπεριφορών (Behavioural Checklist)*, στην οποία ο εκπαιδευτικός καταγράφει τη συμπεριφορά των μαθητών με βάση κάποια επιθυμητά και ορισμένα από πριν πρότυπα (Achenbach & Ruffle, 2000: 265-267), η ταξινόμηση καρτών *Qsort*, στην οποία το παιδί ταξινομεί κάρτες με επίθετα με κριτήριο τη συμφωνία ή όχι με την περιγραφή του εαυτού του, το κατηγορικό σύστημα λεκτικής συμπεριφοράς (ερμηνεία των προτάσεων αυτοαναφοράς/ετεροαναφοράς έπειτα από καταγραφές μικρών συνεντεύξεων των μαθητών) αλλά και ερμηνείες των ζωγραφικών δημιουργημάτων των μαθητών (Rhoades & Brown, 2019: 88-93 · Ho, 2016: 679-681 · Malchiodi, 1998: 43-45 και 120-123)⁸³.

⁸² Βλ. Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου (ΠΑΤΕΜ) – Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση των μαθητών Α', Β' και Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, και Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου (ΠΑΤΕΜ) – Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση των μαθητών Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πρβλ. Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford.

⁸³ Για μια λίστα των ερευνητικών εργαλείων τα οποία αφορούν την εικόνα του εαυτού, βλ. Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012: 801-910

Η διερεύνηση του επιπέδου αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών μπορεί να πραγματοποιηθεί αρχικά σε επίπεδο μακροπρόθεσμου σχεδιασμού με τη χρήση ενός εκτεταμένου διαγνωστικού τεστ, ενώ τα δεδομένα μπορούν περιοδικά να συμπληρώνονται με τη χρήση άλλων τεχνικών, όπως σύντομες συνεντεύξεις ή καταγραφές από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού. Ειδικά ως προς τον διδακτικό σχεδιασμό, οι μικρές και αναμενόμενες αποκλίσεις από τις τιμές των αρχικών καταγραφών, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα δεδομένα αυτά είναι μακροπρόθεσμης ισχύος και θα πρέπει να συλλέγονται στην αρχή μιας διδακτικής περιόδου έτσι ώστε να είναι διαθέσιμα στην κατάρτιση κάθε διδακτικού σχεδιασμού.

4.1.1.3.γ. Η ηθικότητα ως παράμετρος της συναισθηματικής ανάπτυξης κατά τη σχολική ηλικία και η σχέση της με τη διακινδύνευση της διδασκαλίας

Ως «ηθικότητα» ορίζεται ένα σύστημα αξιών και κανόνων γενικά αποδεκτών στηριζόμενο σε οικουμενικές αξίες το οποίο ρυθμίζει την κοινωνική και πολιτιστική ζωή (Molchanov, 2013: 616 · Turiel, 2002: 18). Παράλληλα, ως «ηθική ανάπτυξη και αγωγή» ορίζεται «ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος φθάνει στην ικανότητα να επιλύει τις αντιθέσεις ανάμεσα στις δικές του ανάγκες και τάσεις του και στις υποχρεώσεις του να ενεργεί θετικά ως προς τις ανάγκες και τα δικαιώματα των άλλων» (Κακαβούλης, 2009: 17-20).

Ως προς τη διαμόρφωση της ηθικότητας στο παιδί του δημοτικού σχολείου έχουν διατυπωθεί τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις:

Η γνωστική προσέγγιση βασίζεται αρχικά στις έρευνες του Piaget, με βάση τις οποίες ο Ελβετός επιστήμονας διατύπωσε δύο περιόδους ανάπτυξης της ηθικότητας, οι οποίες συνδέονται με τη γενικότερη πορεία της γνωστικής ανάπτυξης: την περίοδο του ηθικού ρεαλισμού (*moral realism*, 3-8/9 ετών) και την περίοδο της αυτόνομης ηθικής (*autonomous morality*, 9 ετών και μετά) (Kohler, 2014: 114 και 123-124)⁸⁴. Εκκινώντας από την παραπάνω θεωρία, ο Kohlberg διέκρινε τρία στάδια στην ανάπτυξη της ηθικότητας του παιδιού. Το πρώτο στάδιο, το *προσυμβατικό/προηθικό (preconventional)*, αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας κυριαρχείται από κρίσεις και επιλογές με βάση το προσωπικό συμφέρον του παιδιού. Το δεύτερο στάδιο, το στάδιο της *συμβατικής (conventional) ηθικής*, αφορά τη σχολική ηλικία και κυριαρχείται από την επιρροή των κρίσεων των Σημαντικών Άλλων (γονείς, συμμαθητές, φίλοι, κοινωνία) στην ψυχολογία του παιδιού. Τέλος, το τρίτο στάδιο, αυτό της αυτόνομης ηθικής (*postconventional*), αφορά την εφηβική ηλικία και κυριαρχείται από την τελική διαμόρφωση συστήματος προσωπικών ηθικών αρχών με βάση την κατανόηση πανανθρώπινων κοινών αξιών (Weyers & Köbel, 2015: 201-202)⁸⁵. Στη βάση της θεωρίας του Kohlberg, η Gilligan ανέπτυξε τρία αντίστοιχα στάδια, ισχυριζόμενη ότι σε αντίθεση από τους άντρες οι οποίοι εστιάζουν στα

⁸⁴ Για περισσότερες πληροφορίες πάνω στη θεωρία του Piaget, βλ. Piaget, J. (1948). *The Moral Judgement of the Child*. Glencoe, Illinois: The Free Press, σελ. 104-107, 312-325 και 104-414

⁸⁵ Για περισσότερες πληροφορίες πάνω στη θεωρία ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg, βλ. Kohlberg, L. & Hersch, R. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice* 16 (2), σελ. 53-59. Για τη θεωρία της Gilligan, βλ. Gilligan, C. (2003). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press

ανθρώπινα δικαιώματα, η ηθική των γυναικών λαμβάνει υπόψη της στην αυτοθυσία και τον αλτρουισμό (Slavin, 2018: 51).

Ακολουθως, η *συναισθηματική προσέγγιση* της ηθικότητας αφορά τα ψυχολογικά επακόλουθα μιας πράξης όταν αυτή θεωρείται από το παιδί ως ηθική ή μη ηθική. Η εκδήλωση συναισθημάτων εσωτερικής ικανοποίησης ή αποδοκίμασias ως προς το *ηθικώς ορθό* μιας πράξης, εντοπίζεται από τους ψυχαναλυτές στον φόβο του παιδιού για την απώλεια της αγάπης των Σημαντικών Άλλων (Hoffman, 2000: 114-116 και εκτενέστερα 114-139).

Τέλος, η *πραξιακή προσέγγιση* της ηθικότητας αφορά αυτή καθαυτή την πράξη, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο το παιδί πράττει βασιζόμενο στο σύστημα ηθικής το οποίο έχει διαμορφώσει. Υπό αυτή την οπτική, η αιτία συμμόρφωσης στους κανόνες μπορεί να αναζητηθεί στο άγχος της τιμωρίας και στη μίμηση θετικών προτύπων (Herbert, 2009: 229-231 · De Mijolla, 2005: 716-717 και 1690-1692 · Gaonach & Golder, 2003: 224-225).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι κατά κύριο λόγο η παιδική ηθικότητα διαμορφώνεται σταδιακά κατά την αλληλεπίδραση του παιδιού με τα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα (οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι, συλλογικότητες). Ως τέτοιου είδους περιβάλλον, το σχολείο αποτελεί το πλαίσιο μέσα από το οποίο επιδιώκεται με συστηματικό τρόπο η διαμόρφωση ώριμης ηθικής προσωπικότητας του μαθητή, έτσι ώστε να είναι ικανός να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις στα ηθικά διλήμματα. Η καλλιέργεια της ηθικότητας στο πλαίσιο του σχολείου εμπεριέχεται στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων καθώς και στο πλαίσιο οργάνωσης της τάξης ως κοινωνική ομάδα, δεδομένης της προϋπόθεσης ύπαρξης συστήματος κανόνων ομαλής λειτουργίας της. Η πειθαρχία του μαθητή σε κοινά αποδεκτούς κανόνες αποτελεί σημαντικό στοιχείο ρύθμισης των διαμαθητικών σχέσεων, της σχολικής προσαρμογής και της γενικότερης διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, καθώς και της συνεργασίας των μελών της ομάδας-τάξης κατά τη διδακτική διαδικασία (Dunn, 2014: 135-159 · Κακαβούλης, 2009: 245-256). Επομένως, εφόσον η διαμόρφωση της ηθικότητας αποτελεί αφενός μεν προϋπόθεση της ολόπλευρης ανάπτυξης, αφετέρου δε γενικότερο εκπαιδευτικό στόχο υπό τη μέριμνα του εκπαιδευτικού κατά την κατάρτιση του διδακτικού σχεδιασμού, συνιστά παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».

4.1.2 Η σχολική προσαρμογή και οι διαμαθητικές σχέσεις

Η σχολική προσαρμογή αποτελεί παράγοντα συγκρότησης του προσωπικού όσο και του μαθησιακού προφίλ του μαθητή καθώς συνδέεται με τη γενικότερη ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο που συντελείται με τις σύνθετες διαδικασίες της κοινωνικοποίησής του. Από την πλευρά του ατόμου η κοινωνικοποίηση σχετίζεται με τη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας και τη μετατροπή του ανθρώπου από «ον βιολογικό» σε «ον κοινωνικό». Αντίστοιχα, από την πλευρά της κοινωνίας γίνεται λόγος για μια διαδικασία η οποία θέτει στο προσκήνιο τη διατήρηση και αναπαραγωγή της υφιστάμενης κατάστασης μέσα από την *προσαρμογή* της ανθρώπινης συμπεριφοράς στις προβαλλόμενες ισχύουσες αξίες (Frones, 2016: 1-8 · Sociology Reference Guide, 2011: 1 · Νικολάου, 2009: 22-23). Η κοινωνικοποίηση ξεκινά στην οικογένεια και συνεχίζει να εξελίσσεται στον σχολικό χώρο, ως μια από

τις σημαντικότερες λειτουργίες του σχολείου ως θεσμού (Νικολάου, 2009: 55-56). Για τους λόγους αυτούς, πιθανές δυσχέρειες στη σχολική προσαρμογή και την κοινωνικοποίηση του μαθητή επιδρούν στη διδασκαλία και συνιστούν παράγοντα «ρίσκου».

Η κοινωνική προσαρμογή του παιδιού προετοιμάζεται στο οικογενειακό περιβάλλον και συνεχίζεται κατά την προσχολική ηλικία (Feldman, 2011: 349-361 και 421-425). Η διαδικασία εξακολουθεί να υφίσταται και να εξελίσσεται κατά τα χρόνια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, όπου η κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα τόσο μέσα στη σχολική τάξη, όσο και στην αυλή του σχολείου, ενώ η ετοιμότητα για σχολική προσαρμογή και κοινωνικοποίηση συνίσταται στο πόσο γρήγορα το παιδί απομακρύνεται από την ταύτισή του με τον γονέα και εντάσσεται στην ομάδα-τάξη των συνομηλίκων του (Μπαμπάλης, 2011: 91-94 · Φύκαρης, 2010β: 203). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι η ακαδημαϊκή του πορεία, η οποία συνδέεται με τη συμμετοχή του στη σχολική εργασία, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη σχολική του προσαρμογή και κοινωνικοποίηση. Επομένως, ο εκπαιδευτικός ο οποίος επιθυμεί να διαχειριστεί το «ρίσκο στη διδασκαλία», οφείλει να λάβει υπόψη του κατά τον διδακτικό σχεδιασμό τους παράγοντες που επιδρούν στη σχολική κοινωνικοποίηση. Προς τούτο, ο Ulich διέκρινε επτά αντίστοιχους παράγοντες, οι οποίοι αναλύονται παρακάτω: (α) το σχολικό σύστημα, την οργάνωση της σχολικής μονάδας και το σχολικό κλίμα, (β) το πρόγραμμα σπουδών και το σχολικό εγχειρίδιο, (γ) τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, (δ) τις σχέσεις μαθητών και δασκάλου, (ε) την επίδοση, το άγχος και την άρνηση μάθησης, (στ) τους σχολικούς κανόνες και τις αποκλίνουσες συμπεριφορές, και (ζ) την κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού (Νικολάου, 2009: 75). Αναλυτικότερα:

Η διάρθρωση και λειτουργία του *σχολικού συστήματος* εξαρτώνται από τους σκοπούς και τις επιδιώξεις που θέτει η εκπαιδευτική πολιτική, ενώ η *οργάνωση της σχολικής μονάδας* εξαρτάται από το τις πρακτικές και το γενικότερο στυλ ηγεσίας του διευθυντή (Ματσαγγούρας, 2008: 185-186). Το *αναλυτικό πρόγραμμα* αντικατοπτρίζει τους σκοπούς της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποτελεί ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο (Χριστοδούλου, 2015: 90-102 · Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013: 12-13). Στη βάση αυτή τίθενται τα κριτήρια τα οποία καθορίζουν το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και, επομένως, της διδασκαλίας. Στη βάση αυτή, η κοινωνική δομή, οι κοινωνικές ανάγκες, οι επικρατούσες αξίες και αντιλήψεις καθώς και οι γενικότερες κοινωνικές επιδιώξεις αποτυπώνονται στα κείμενα των προγραμμάτων σπουδών και, μέσω των επίσημων σχολικών εγχειριδίων, μεταδίδονται στους μαθητές (Apple, 2011: 35-60). Παράλληλα, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το βασικό μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και διεξάγει τη διδασκαλία του, ενώ *«αποτελεί βασικό εργαλείο της σχολικής κοινωνικοποίησης, καθώς επιχειρείται μέσω αυτού η εξοικείωση των μαθητών με την κοινωνική πραγματικότητα και τις κοινωνικές αξίες»* (Μπονίδης, 2004: 1-2).

Η σχολική τάξη είναι μια οργανωμένη κοινωνική ομάδα, στο πλαίσιο της οποίας, με ευθύνη του εκπαιδευτικού, υλοποιείται η διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2008: 223). Ως κοινωνικό σύνολο, η σχολική τάξη διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής ομάδας, δηλαδή οργάνωση, ρόλους, ιεραρχία, συνοχή, κοινούς στόχους, συνευθύνη, κανόνες και αλληλεπίδραση (Μπερελής & Τρούκη, 2009: 55-56). Οι *διαμαθητικές σχέσεις*, δηλαδή οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών-μελών της

ομάδας αυτής, καθορίζονται από τις εμπειρίες τους τόσο εντός του σχολικού πλαισίου όσο και εκτός αυτού, στις παρέες συνομηλίκων (Νικολάου, 2009: 75 · Fischer, 2006: 83-84). Οι διαμαθητικές σχέσεις καθώς και η καλύτερη και γρηγορότερη προσαρμογή στην ομάδα-τάξη ορίζονται καλύτερα από τη θέσπιση και το σεβασμό κανόνων, οι οποίοι ορίζουν το τι αποτελεί επιθυμητή συμπεριφορά ή όχι και πηγάζουν από τη φύση της ομάδας, τις δομικές της ανάγκες, τον επικεφαλής και την ανάγκη συνοχής. Επιπρόσθετα, οι κανόνες επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων των μελών της (Κοσμόπουλος, 2000: 321-325). Παράλληλα, προσαρμογή στην ομάδα-τάξη σημαίνει ένταξη σ' αυτήν μέσω της αποδοχής του κάθε μέλους από τα άλλα, γεγονός το οποίο αποτελεί βασικό μέλημα για τους μαθητές, ειδικά κατά την προεφηβική (τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου) και την εφηβική ηλικία (Slavin, 2018: 59 · Ματσαγγούρας, 2008: 233). Στη βάση αυτή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διερευνήσει και να εξακριβώσει σε ποιο επίπεδο βρίσκονται οι διαμαθητικές σχέσεις χρησιμοποιώντας τόσο κοινωνιομετρικές τεχνικές όσο και την παρατήρηση, συγκεντρώνοντας δεδομένα τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει στην κατάρτιση του διδακτικού σχεδιασμού (Βάμβουκας, 2010: 194-215 και 319-343 · Babad, 2009: 41-51).

Εκτός από τις διαμαθητικές σχέσεις, σημαντικό παράγοντα οργάνωσης και συνοχής της ομάδας-τάξης αποτελεί η *σχέση η οποία αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών*. Για τους μαθητές ο εκπαιδευτικός είναι αντιπρόσωπος μιας διαφορετικής γενιάς, φορέας κοινωνικής εξουσίας και συγκεκριμένης ιδεολογίας, εκπρόσωπος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αλλά και μια μονάδα πέρα από το σύνολο της ομάδας-τάξης (Κοσμόπουλος, 2000: 295-296). Ωστόσο, συνεχίζει να αντιπροσωπεύει το στερεοτυπικό πρότυπο καλής επίδοσης και σωστής συμπεριφοράς, το οποίο καλείται να προωθήσει μέσα από τις μορφές επικοινωνίας με τα μέλη της ομάδας-τάξης, κυρίως διαμέσου της καθημερινής διδασκαλίας (Brinkworth & Gehlbach, 2015: 200 · Κακαβούλης, 2008: 128-131 · Fischer, 2006: 265-270). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί την αλληλεπίδραση η οποία προκύπτει από τις διαταραχές της παιδαγωγικής επικοινωνίας και τις ενδεχόμενες συγκρούσεις (Morris-Rothschild & Brassard, 2006: 106) ενώ, γενικότερα, η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή μπορεί να προσδιοριστεί ως προς την ύπαρξη και τη διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων, της εγγύτητας της σχέσης και της εξάρτησης των μελών από αυτή (Milatz Gluer, Harwardt-Heinecke, Kappler & Ahnert, 2014: 362 · Doumen et al., 2009: 507-508 · Pianta, 1999: 85-104).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2011, ο D.K. Cohen υπογράμμισε τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου της διδασκαλίας ως πλέον σημαντικότερου για μια επιτυχημένη διδασκαλία. Στη βάση αυτή ο Cohen επισήμανε ότι σε μια αποτελεσματική διδασκαλία επιδρούν παράγοντες όπως οι υποδομές της τάξης και του σχολείου (ως προς την οργάνωση της ομάδας-τάξης), οι κοινές δεσμεύσεις εκπαιδευτικού και μαθητών με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης μέσα από διευθέτηση πιθανών συγκρούσεων, η αλληλεπίδραση, η συλλογική προσπάθεια, η ανάληψη ρόλων και ευθυνών και οι κοινωνικές προσδοκίες για επίδοση (Cohen, 2011: 49-103).

Η μελέτη και αξιοποίηση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών από την πλευρά του εκπαιδευτικού αποτελούν τμήμα της γενικότερης οργάνωσης της τάξης στο πλαίσιο του πολυσύνθετου ρόλου και επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία της διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι είναι ανάγκη να προβλεφθούν κατά τον διδακτικό

σχεδιασμό, έτσι ώστε να αποφευχθεί η διακινδύνευση της επιτυχίας της διδασκαλίας. Προς την επίτευξη του σκοπού αυτού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει εργαλεία τα οποία αφορούν την ηθική ανάπτυξη, τη σχολική προσαρμογή, την πειθαρχία και τη γενικότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Ενδεικτικά παρατίθενται το *Ερωτηματολόγιο Δασκάλων Achenbach ("Teachers' Report Form")*, το οποίο αξιολογεί την προσαρμοστική λειτουργικότητα παιδιών 6-18 ετών, το *Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών ("Strengths and Difficulties Questionnaire")*, το οποίο αξιολογεί δυνατότητες και δυσκολίες σχετιζόμενες με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Στα παραπάνω πρέπει να προστεθούν το *Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς των Μαθητών ("Connors' Teacher Rating Scale")*, το *Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Συμπεριφοράς ("Social Behavior Questionnaire")*, το *Ερωτηματολόγιο «Το Σχολείο ως Κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει» ("School as Caring Community Profile")* ως προς το γενικότερο σχολικό πλαίσιο, η *Κλίμακα Αξιολόγησης της Προσαρμογής των Παιδιών στο σχολικό περιβάλλον ("Teacher Rating School Adjustment")*, η *Κλίμακα Αρέσκειας και Αποφυγής του Σχολείου ("School Liking and Avoidance Scale")* και η *Κλίμακα Σχέσης Μαθητή-Δασκάλου ("Student-Teacher Relationship Scale")* (Theunissen, de Wolff & Reijneveld, 2019 · Nur & Arnas, 2019: 541 · Çinkir, Nayir & Çetin, 2016: 208 · Shyny, 2015: 2604-2605 · Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2015: 801-912 · Bordin et al., 2013: 15 · Purpura & Lonigan, 2009: 264 · Gregoriadis & Tsigilis, 2008: 109 · Betts & Rotenberg, 2007: 151 · Hartman, Lutejin, Serra & Minderaa, 2006: 326-327).

4.1.3 Το οικογενειακό περιβάλλον και η επίδρασή του στην επίδοση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή

Η οικογένεια⁸⁶ αποτελεί το πρωταρχικό περιβάλλον του παιδιού, μέσα στο οποίο ικανοποιούνται οι βασικές του ανάγκες και αποκτώνται οι πρώτες εμπειρίες, συνιστώντας το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο προετοιμάζει το παιδί για τη σχολική προσαρμογή και κοινωνικοποίηση. Η εκκίνηση των διαδικασιών κοινωνικοποίησης είναι αλληλεπιδραστική με άλλους φορείς όπως το σχολείο, οι παρέες συνομηλίκων, διάφορες συλλογικότητες ή θεσμικοί φορείς και συντελείται με διαφορετικό τρόπο για κάθε οικογένεια, ανάλογα με τη σύνθεση, το οικονομικό και το κοινωνικοπολιτισμικό της επίπεδο (Ainsworth, 2013: 272-273). Η *δομή της οικογένειας* επηρεάζει τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού, η οποία με τη σειρά της αποτελεί παράγοντα επιτυχούς σχολικής επίδοσης⁸⁷. Επιπρόσθετα, η σχολική επίδοση επηρεάζεται και από ενδεχόμενες διαταράξεις στη *σύνθεση της οικογένειας*,

⁸⁶ Ο όρος «οικογένεια» ως βιοκοινωνικό σύνολο νοείται αφενός μεν με ευρεία έννοια συμπεριλαμβάνοντας τους γονείς, τα παιδιά και άλλους συγγενείς με δεσμούς αίματος ή αγχιστείας («διευρυμένη – εκτεταμένη οικογένεια»), αφετέρου δε με τη στενή έννοια («πυρηνική οικογένεια»), συμπεριλαμβάνοντας μόνο τους γονείς και τα παιδιά. Η παρούσα διατριβή χρησιμοποιεί τον όρο με τη στενή έννοια, νοώντας ως οικογένεια την ομάδα η οποία αποτελείται από τους γονείς και τα παιδιά. Για έναν πληρέστερο και εκτενέστερο ορισμό της οικογένειας και δη της «πυρηνικής» βλ. Μπαμπάλης, 2011: 57-58 και 67-69, καθώς και: Berns, 2013: 77-80. Για περισσότερες προσεγγίσεις του ορισμού διαχρονικά: Munro & Munro, 2003: 549-555

⁸⁷ Η συσχέτιση της εικόνας του εαυτού με τη σχολική επίδοση έχει ήδη αναλυθεί στο υποκεφάλαιο 4.1.1.γ του παρόντος κεφαλαίου.

καθώς ερευνητικά δεδομένα⁸⁸ έχουν δείξει ότι οι διαφορές στη σχολική επίδοση ανάμεσα σε παιδιά χωρισμένων και άρτιων οικογενειών ή στα ίδια παιδιά πριν και μετά το διαζύγιο οφείλονται στην αδυναμία προσαρμογής τους στη νέα πραγματικότητα, γεγονός του οποίου οι αιτίες θα πρέπει να αναζητηθούν στον τρόπο με τον οποίο το παιδί βιώνει την εμπειρία του διαζυγίου (De Lange, Dronkers & Wolbers, 2014: 344-347 · Μπαμπάλης, 2011: 154-155).

Η σχολική επίδοση και η γενικότερη ακαδημαϊκή επιτυχία σχετίζονται με τη σωστή *λειτουργία* της οικογένειας, στα πλαίσια της οποίας συντελούνται η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του μαθητή (Berns, 2013: 44-47 · Μπαμπάλης, 2011: 158-163 · Νόβα-Καλτσούνη, 2007: 102-103). Η σχέση σχολικής επιτυχίας και οικογένειας είναι αμφίδρομη. Η σχολική επίδοση έχει μεγάλη σημασία για την οικογένεια, καθώς συνδέεται με την εξασφάλιση του μέλλοντος των μικρότερων μελών της: υπό αυτή τη θεώρηση, όσο καλύτερη είναι η σχολική επίδοση των παιδιών, τόσο μεγαλύτερη είναι η ηρεμία και η συνοχή των μελών της οικογένειας (Μπαμπάλης, 2011: 154 · Fan & Chen, 2001: 17-18). Το *μορφωτικό επίπεδο* των γονέων επηρεάζει περισσότερο τη σχολική επίδοση απ' ό,τι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδό τους (Erola, Jalonen & Lehti, 2016 · Καψάλης, 2015). Το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο έχει θετική συνάφεια με την υψηλή γεννητικότητα, ενώ ο συνδυασμός των δύο αυτών παραμέτρων επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Οικογένειες με διάθεση για περιορισμό της γεννητικότητάς τους έχουν φιλοδοξία για κοινωνική άνοδο και ανάλογες απαιτήσεις-προσδοκίες από τα παιδιά τους (Slavin, 2018: 68-69 · Ainsworth, 2013: 272 · Μυλωνάς, 2001: 95-96)⁸⁹. Άλλες έρευνες, ωστόσο, έχουν δείξει ότι η εικόνα αυτή μπορεί να μεταβληθεί εάν υπάρχει αλληλεπίδραση των εμπειριών του παιδιού στη σχολική και στην οικογενειακή καθημερινότητα (Νικολάου, 2010: 275-279). Η σχολική επίδοση- και κατ' επέκταση η σχολική επιτυχία - παρουσιάζεται ανάλογη των κοινωνικά καθορισμένων προσδοκιών⁹⁰ και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του γονέα εξίσου στις μονογονεϊκές οικογένειες (Θεοδοσιάδου, 2015: 261-262 · Μπαμπάλης, 2011: 152 · Feldman, 2011: 449-450 · Blair, 1999: 552-553). Αντίστοιχα, οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες των ίδιων των παιδιών ως προς την ακαδημαϊκή τους επίδοση είναι ανάλογες με αυτές των γονέων τους, όπως επίσης ανάλογες είναι και οι αντιλήψεις τους για το εκπαιδευτικό σύστημα (Boonk, Cijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018: 18-25 · Pinguart, 2016 · Κρίβας, 2007: 45 · Fischer, 2003: 69-70 · Μυλωνάς, 2001: 101).

⁸⁸ Επιλεγμένες ενδεικτικά με κριτήριο το χρονικό (από την παλαιότερη προς την νεότερη) και το γεωγραφικό εύρος: Ellington, 2003 · Picketty, 2003 · Babalis, Tsoli, Nikolopoulos & Maniatis: 2014 · Odenweller, 2014 · Alubokin & Akyina, 2015 (οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρουν το διαζύγιο ως *παράγοντα διακινδύνευσης (risk factor)* της ακαδημαϊκής επίδοσης) · Berticat, Durand, Raymond & Faurie, 2017 · Nusinović et al., 2018 · Ferrer & Pan, 2020.

⁸⁹ Για μια επισκόπηση των σχετικών ερευνών σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο, βλ. Γιαβρίμης, 2010: 174-180 · Bjarnason et al., 2012 · Long & Pang, 2016 · Li & Xie, 2020 · Oliveira, Porfeli, Taveira & Lee, 2020

⁹⁰ Ο Feldman (2011: 448-449) αναφέρει την περίπτωση των Ασιατών μαθητών στα σχολεία των Η.Π.Α. Ενώ οι Αμερικανοί γονείς θεωρούν τις εσωτερικές ικανότητες (νοημοσύνη, έμφυτες δεξιότητες) ως βασικότερο παράγοντα σχολικής επιτυχίας, οι ασιατικής καταγωγής γονείς, επηρεασμένοι από τη διδασκαλία του Κομφούκιου, θεωρούν τη σκληρή εργασία ως τον βασικότερο παράγοντα επιτυχίας και ωθούν τα παιδιά τους σ' αυτό. Για το ίδιο θέμα όπως το βιώνουν οι μαθητές στη Δημοκρατία της Κίνας: Chen, 2018 και ως προς άγχος το οποίο δημιουργείται σ' αυτούς: Wang, 2012. Βλ. επίσης την έρευνα του Wilder (2014: 392).

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και η θετική επίδραση της προσωπικής δέσμευσης του παιδιού στους στόχους τους οποίους θέτει καθώς και η συμμετοχή του στις ενδοοικογενειακές διαδικασίες λήψης αποφάσεων: αμφότερα το καθιστούν αυτόνομο και συμβάλλουν στη δημιουργία μιας θετικότερης εικόνας του εαυτού (Γιαβρίμης, 2010: 172). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει υπόψη του τις παραμέτρους της οικογενειακής ζωής του μαθητή οι οποίες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και αφορούν τα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (μέγεθος, επάγγελμα γονέων, μορφωτικό επίπεδο, τόπος διαμονής, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) αλλά και τα λειτουργικά της χαρακτηριστικά (ρόλοι, προσδοκίες, κίνητρα, μορφωτικό επίπεδο) (Θεοδοσιάδου, 2015: 259). Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή είναι μια διαρκής διαδικασία, η οποία βασίζεται στη συνεργασία των δύο πλευρών. Η διαρκής συγκέντρωση των πληροφοριών αυτών έγκειται στο ότι οι πρακτικές ανατροφής και κοινωνικοποίησης τις οποίες κάθε οικογένεια υιοθετεί, μολονότι εντάσσονται μέσα σε ένα σταθερό πλαίσιο, εντούτοις επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από πιθανές μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Νικολάου, 2009: 58-59). Οι πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό πλαίσιο του μαθητή μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό στην κατάρτιση του διδακτικού σχεδιασμού στη βάση της διαφοροποίησης και της εξατομίκευσης της διδασκαλίας και με στόχο τη μείωση των παραγόντων διακινδύνευσης της επιτυχίας της.

4.1.4. Η τακτικότητα φοίτησης

Μη κανονική φοίτηση στο σχολείο θεωρείται συνήθως η μη συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων, δηλαδή η φοίτηση με πολλές απουσίες, οι οποίες πραγματοποιούνται για μεγάλα συνεχή χρονικά διαστήματα με ή χωρίς κάποια περιοδικότητα. Στοιχεία τα οποία συνδέονται με τη μη κανονική φοίτηση είναι η μη έγκαιρη προσέλευση στο σχολείο και η μη παραμονή σ' αυτό μέχρι την ολοκλήρωση του ημερήσιου προγράμματος (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018: 69).

Οι βασικότερες αιτίες μη τακτικής φοίτησης είναι (α) *οικογενειακές*, οι οποίες εντοπίζονται σε διαφόρων ειδών δυσλειτουργίες μέσα στους κόλπους της οικογένειας αλλά και στην ενδεχόμενη μειωμένη αξία την οποία δίνουν οι γονείς στη συστηματική σχολική φοίτηση (Hallam & Rogers, 2008: 30-33), (β) *κοινωνικοοικονομικές*, καθώς ελλιπής φοίτηση έως και εγκατάλειψη του δημοτικού σχολείου παρατηρείται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσής τους, ενώ ιδιαίτερα αυξημένη μαθητική διαρροή παρατηρείται σε αγροτικές ή τουριστικές περιοχές λόγω της εποχιακής εργασίας των γονέων (Gennetian, Rodrigues, Hill & Morris, 2018: 27 · Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018: 69), (γ) *υγείας*, οι οποίες έχουν να κάνουν με απουσίες μεγάλης διάρκειας λόγω εποχιακών ασθενειών ή άλλων προβλημάτων υγείας (Havik, Bru & Ertesvag, 2015: 317), (δ) *ενδοσχολικές*, οι οποίες αφορούν τις διαμαθητικές σχέσεις, τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, την αυτοεκτίμησή του μαθητή και τη στάση του προς το σχολείο, καθώς και την στελέχωση της σχολικής μονάδας με το απαιτούμενο προσωπικό (Ι.Ε.Π., 2017: 30-33 · Blyth & Milner, 2001: 16) και (ε) *αλλαγής τόπου κατοικίας*, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε για λόγους οικογενειακούς, είτε για λόγους μετανάστευσης ή

αναγκαστικούς (εγκατάλειψη της οικίας λόγω δυσκολιών διαβίωσης) (Καλαβάσης, Σκουμπουρδή & Σταθοπούλου, 2008: 94-101).

Η τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων του σχολείου αποτελεί αναγκαιότητα για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, ενώ, αντίθετα, η μη τακτική φοίτηση του μαθητή μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα με βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες, όπως η σταδιακή εμφάνιση μειωμένης επίδοσης, το συστηματικό και μεθοδευμένο σκασιαρχείο, η σχολική άρνηση, η σχολική εγκατάλειψη αλλά και προβλήματα ψυχικής υγείας (Havik, Bru & Ertesvag, 2015: 316 · Silverstein et al., 2001: 278).

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι η μη τακτική φοίτηση αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την επιτυχία του διδακτικού και εκπαιδευτικού αποτελέσματος, καθώς ο μαθητής ο οποίος απουσιάζει συστηματικά αφενός μεν παρουσιάζει ελλείψεις στον γνωστικό τομέα, αφετέρου δε διαταράσσει τη συνοχή του δεσμού του με την ομάδα-τάξη. Στη βάση αυτή, ο εκπαιδευτικός καλείται να συμπεριλάβει στον διδακτικό σχεδιασμό δραστηριότητες ενδυνάμωσης της ομάδας-τάξης αλλά και επιπλέον ατομική κατ' οίκον εργασία, για την οποία θα πρέπει να λάβει αποφάσεις ως προς την έκταση της ύλης και τον χρόνο ενασχόλησης. Ο παράγοντας της μη τακτικής φοίτησης δεν είναι δυνατό να προβλεφθεί κατά τον αρχικό-μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, μπορεί ωστόσο να ληφθεί υπόψη ως παράμετρος σχεδιασμού ωριαίας διδασκαλίας κατά την πορεία του διδακτικού έτους.

4.1.5 Η διαπίστωση της μαθησιακής ετοιμότητας

Η «μαθησιακή ετοιμότητα»⁹¹ αποτελεί μέγεθος ανόμοιο αλλά εξαιρετικά σημαντικό για κάθε μαθητή. Η ανομοιότητα αυτή έγκειται αφενός στη διαφορετική ευφυΐα και απόκτηση της προαπαιτούμενης γνώσης από κάθε μαθητή. Αφετέρου, στον βαθμό δυσκολίας της ύλης η οποία πρόκειται να διδαχθεί (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 299). Οι παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν τη μαθησιακή ετοιμότητα είναι: (α) γλωσσική επάρκεια (συμπεριλαμβανομένου του επιπέδου απόκτησης των σχετικών δεξιοτήτων από μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν ως μητρική τη γλώσσα στην οποία γίνεται η διδασκαλία), (β) μαθηματικές γνώσεις και ικανότητες, (γ) επίπεδο φυσικής ανάπτυξης, (δ) κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, (ε) εμπλοκή και προσδοκίες της οικογένειας για την ακαδημαϊκή πρόοδο του μαθητή και (στ) η καλή υγεία μαθητή και γονέων (Janus & Duku, 2007: 378-381 · Snow, 2006: 16-17). Στους παράγοντες αυτούς προστίθενται και οι γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται και με άλλα διδακτικά αντικείμενα, πλην του γλωσσικού και του μαθηματικού.

Υπό τη θεώρηση αυτή, η μαθησιακή ετοιμότητα ως προς το επίπεδο των γνώσεων και των ικανοτήτων οι οποίες σχετίζονται με κάποιο διδακτικό αντικείμενο, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο της αρχικής/διαγνωστικής αξιολόγησης. Αντίστοιχα, τα επίπεδα της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης μπορούν να διαπιστωθούν μέσα από τη χρήση διαφόρων διαγνωστικών εργαλείων, τα οποία περιλαμβάνουν ερωτηματολόγια, τεστ και/ή λίστες ελέγχου δεξιοτήτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 18-19). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η διαπίστωση της μαθησιακής ετοιμότητας εμπεριέχει σημαντικό ποσοστό «ρίσκου στη

⁹¹ Ο όρος απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ως “school readiness”

διδασκαλία», καθώς σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει σε αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό ακόμη και του συνόλου της διδακτικής διαδικασίας.

4.1.6 Οι προϋποθέσεις κινητοποίησης του μαθητή για μάθηση

Τα κίνητρα είναι οι εσωτερικές (ένστικτα, ορμές, σκοποί, επιθυμίες, προθέσεις, συναισθήματα) και οι εξωτερικές (αμοιβές, ποινές, θέλητρα, φόβητρα) αιτίες διαφοροποίησης της κατεύθυνσης και της έντασης της συμπεριφοράς (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012: 19). Τα κίνητρα επηρεάζουν τη διαδικασία πρόσκτησης νέας γνώσης και την αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας, μέσα από την επιθυμία του μαθητή για ανάληψη πρωτοβουλίας, την προσήλωσή του στον στόχο και τον πολλαπλασιασμό της προσπάθειας επίτευξης του στόχου αυτού (Wiseman & Hunt, 2013: 8-9). Στη βάση αυτή, η ύπαρξη κινήτρων συντελεί στον προσανατολισμό της συμπεριφοράς των μαθητών προς την υλοποίηση των τεθειμένων διδακτικών στόχων της διδασκαλίας και αποτελεί σημαντικό παράγοντα μείωσης ή εξάλειψης της διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας.

Η ανάπτυξη των κινήτρων αποτελεί μια εσωτερική διαδικασία η οποία ενεργοποιεί, καθοδηγεί και συντηρεί τη συμπεριφορά στην πάροδο του χρόνου (Slavin, 2018: 248-249 · Kauffman & Dodge, 2009: 101 · Φράγκος, 2002: 231). Διακρίνονται σε *εσωτερικά* (γνωστικά, αυτοέκφρασης, αυτοεκτίμησης-αυτοπεποίθησης, συνεργασίας-κοινωνικής αναγνώρισης, φυσιολογικών αναγκών) και σε *εξωτερικά* (υψηλή βαθμολογία, επιβράβευση και αμοιβές) (Woolfolk, 2007: 351). Τα κίνητρα καλλιεργούνται στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου (Gonida & Urdan, 2007: 3-6 · Monteflor et al., 2006: 333-334 · Lapointe, Legault & Batiste, 2005: 39-44).

Η προαγωγή των κινήτρων ή *παρώθηση*⁹² στο πλαίσιο του σχολείου αποτελεί εκπαιδευτικό στόχο (Ανδρούσου, 2007: 16). Για την επίτευξη του στόχου αυτού, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές παρώθησης, όπως –μεταξύ άλλων- η

⁹²Η «παρώθηση» ως όρος περιγράφει τη διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να κινητοποιήσουν μια συμπεριφορά, να της δώσουν κατεύθυνση και σκοπό ή να καθορίσουν την πορεία της (Τριλιανός, 2013: 118 και 2009: 17). Στη διεθνή ορολογία χρησιμοποιείται ο όρος *motivation*, ο οποίος θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά ως «*κινητοποίηση*», προσανατολίζοντας το εννοιολογικό περιεχόμενο της παρώθησης στην *παροχή κινήτρων* ως ενέργεια. Αξίζει να σημειωθεί η ετυμολογική ανάλυση της λέξης «παρώθηση», η οποία προέρχεται από τη σύνθεση της πρόθεσης «παρά» (=δίπλα, παρά το πλευρό) και του ομηρικού ρήματος «έθω» (= κινώ), εμπεριέχοντας την έννοια της παρακίνησης. Επιπλέον, η ύπαρξη της πρόθεσης «παρά» δηλώνει έμμεσα τον ρόλο του εκπαιδευτικού *παρά το πλευρό* του μαθητή (και όχι ευθέως, μετωπικά υπό την έννοια της αυθεντίας). Θα πρέπει επίσης να γίνει αναφορά και στο αρχικό εννοιολογικό περιεχόμενο της λέξης «κίνητρο», η οποία σήμαινε «*αναδευτήρας, κουτάλι*» και κατά τα βυζαντινά χρόνια απέκτησε τη σημασία του «*ελατηρίου*» και της πιο αφηρημένης έννοιας του «*αιτίου*». Με τον τρόπο αυτό, το «κίνητρο» κινεί, συνταράσσει, ανακατεύει και αποτελεί το αίτιο ενεργειών (Μπαμπινιώτης, 2010: 676-677, 1036 και 1639). Επιπλέον, αξίζει να υπογραμμιστεί η κοινή σημασία των λέξεων «*ώθηση*» και «*κίνητρο*».

Επιπλέον, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η ετυμολογική σύνδεση της λέξης «*motivation*» (= κινητοποίηση, κίνητρο) και της λατινικής ρίζας του «*movere*» με το αρχαίο ελληνικό ρήμα «*αμεύσεσθαι*» το οποίο εμπεριέχει την έννοια της «*κίνησης*» (= διέρχομαι, διαβαίνω), το οποίο αποτελεί την παθητική μορφή του ρήματος «*αμείωω*» (= αμείβω) (Σταματάκος, 2012: 75 · Partiridge, 2006: 2057-2058). Με τον τρόπο αυτό, η έννοια του κινήτρου και της αμοιβής-ενίσχυσης συνδέονται ήδη από την ετυμολογική τους βάση.

παροχή προτύπων, η απόδοση επαίνων και αμοιβών, η προκαταβολική έκθεση των σκοπών της διδασκαλίας, η προώθηση της συνεργασίας, η καλλιέργεια ισορροπίας ελευθερίας και ελέγχου μέσα στην τάξη και η πρόκληση γνωστικών διαφωνιών (Τριλιανός, 2009: 118-201). Γενικότερα, η θετική ενίσχυση και η αμοιβή συνδέονται με μεγαλύτερη επιτυχία στην επίτευξη των διδακτικών στόχων –κατά συνέπεια και με τη διαχείριση του «ρίσκου στη διδασκαλία»- απ' ότι η αρνητική ενίσχυση και η ποινή, ενώ βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση των παρωθητικών στρατηγικών είναι το υποστηρικτικό περιβάλλον, το επίπεδο δυσκολίας των διδακτικών δραστηριοτήτων, η πλήρης στοχοθέτηση και, γενικότερα, η χρησιμοποίηση των στρατηγικών με μέτρο (Τριλιανός, 2009: 108-111 · Φράγκος, 2002: 245-247).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σειρά από ερευνητικά εργαλεία, προκειμένου να διερευνήσει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, αναζητώντας τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Αναφέρονται ενδεικτικά το *Ερωτηματολόγιο Ανατροφοδότησης που Αντλούν οι Μαθητές από τον Δάσκαλό τους* και το *Ερωτηματολόγιο για τα Κίνητρα Σχολικής Μάθησης (Academic Motivation, Self-Rating Inventory)*, το πρώτο εξαιτίας της εφαρμογής του σε μαθητές Α' Δημοτικού και το δεύτερο λόγω της σύντομης συμπλήρωσής του αλλά και της εφαρμογής του σε Δημοτικό Σχολείο, Γυμνάσιο και Λύκειο (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012: 845 και 852). Η εφαρμογή των εργαλείων αυτών μπορεί να αποφέρει σημαντικές πληροφορίες οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στον διδακτικό σχεδιασμό.

Η ανάπτυξη κινήτρων αλληλοεπιδρά και με άλλους παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την επίδοση και τη γενικότερη ανάπτυξη του μαθητή, όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, το οικογενειακό καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο, (Çetin, 2015: 102-103 · Schunk, Pintrich & Meese, 2010: 545-596 · Kaplan & Maehr, 2007: 141-143 · Bouffard & Couture, 2003: 30-33 · Patrick, Anderman, Ryan, Edelin & Midgley, 2001: 52-54). Άλλωστε, βασικό στοιχείο ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού αποτελεί η διαμόρφωση εσωτερικών κινήτρων για μάθηση με προσανατολισμό τη δημιουργία μιας υποδομής ή ενός πλαισίου σκέψης δια βίου απόκτησης γνώσης (Φύκαρης, 2014: 296). Στο πλαίσιο αυτό, ο διδακτικός σχεδιασμός χρειάζεται να περιλαμβάνει τη σύνδεση της διδασκαλίας με την πρόκληση της προσοχής των μαθητών, την προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό τους επίπεδο και τη συσχέτιση εσωτερικής παρώθησης με εξωτερικές αμοιβές (Slavin, 2007: 260-267 · Urdan & Schoenfelder, 2006: 339-343).

4.1.7 Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου

Ο ελεύθερος χρόνος⁹³ είναι το χρονικό διάστημα κατά το οποίο ο μαθητής δεν ασχολείται με κάποια υποχρεωτική δραστηριότητα ή την ικανοποίηση των

⁹³Ενώ η ελληνόφωνη βιβλιογραφία χρησιμοποιεί τον όρο «ελεύθερος χρόνος» για να αποδώσει στην έννοια ένα περιεχόμενο απουσίας κανόνων ή χρονοδιαγράμματος, η αγγλόφωνη βιβλιογραφία χρησιμοποιεί τον όρο “*freetime*” για τον ίδιο ακριβώς λόγο, ενώ αρκετά συχνά απαντάται και ο όρος “*leisure*”. Ο τελευταίος σημαίνει «άνεση», «αργία», «τεμπελιά» (Stavropoulos & Hornby, 2006: 369) και προέρχεται από το λατινικό “*licere*”, το οποίο σημαίνει «επιτρέπω»: και σε αυτή την περίπτωση, η έννοια του ελεύθερου χρόνου έχει την έννοια της «απουσίας κανόνων» και της «άδειας» (Partridge,

βιολογικών του αναγκών (Μπαδογιαννάκης, 1994: 9-10)⁹⁴. Το διάστημα αυτό ανέρχεται σε έξι ως οκτώ ώρες ημερησίως και παραπάνω από δέκα ώρες για το Σάββατο και την Κυριακή (Anic, Rogulic & Svegar, 2017: 504 · Hoffeth & Curtin, 2005: 108).

Ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί το χρονικό διάστημα κατά το οποίο το παιδί της σχολικής ηλικίας (5-18 ετών) μπορεί να ασχοληθεί με δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και στην βελτίωση της εικόνας του εαυτού (Anic, Rogulic & Svegar, 2017: 513-514 · Schüller, Birnbaum & Kröner, 2016: 9-12 · Freire, 2013: 61). Κατά τα τελευταία χρόνια, η μετάβαση προς τον «πολιτισμό της οπτικής πληροφορίας»⁹⁵, η ευκολότερη πρόσβαση στις ηλεκτρονικές μικροσυσκευές και η ανάπτυξη της διαδραστικότητας των μέσων τεχνολογίας, πληροφοριών και επικοινωνίας έχουν αναδείξει τα μέσα αυτά στην κυρίαρχη θέση στην ενασχόληση των παιδιών κατά τον ελεύθερο χρόνο, τα οποία θα πρέπει να προστεθούν ενδεχομένως στις περίπου 2,3 ώρες παρακολούθησης τηλεόρασης (Βρύζας & Τσιτουρίδου, 2002: 107-108)⁹⁶.

Ο μαθητής διαθέτει ελεύθερο χρόνο εντός του σχολικού ωραρίου, ο οποίος ισοδυναμεί με τον χρόνο των διαλειμμάτων. Οι εμπειρίες τις οποίες αποκομίζει ο μαθητής κατά τον χρόνο του διαλείμματος επιδρούν σημαντικά στην σχολική προσαρμογή και την κοινωνικοποίησή του, καθώς κατά τον ελεύθερο χρόνο του διαλείμματος επικοινωνεί με τους συμμαθητές του, αποφορτίζεται συναισθηματικά και εκτονώνεται κινητικά (Ματσαγγούρας, 2008: 104-106 · Pellegrini, 2005: 37-54). Επιπλέον, ο μαθητής ενδεχομένως να διαθέτει και χρόνο ελεύθερης δραστηριοποίησης, που επηρεάζει ή οργανώνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Lynch, 2015: 347-349). Ένα παράδειγμα τέτοιου ελεύθερου χρόνου αποτελεί η γωνιά ελεύθερης έκφρασης στο νηπιαγωγείο.

Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο περνά ο μαθητής τον ελεύθερο χρόνο του εντός και εκτός σχολείου έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπόνηση του

2006: 1771-1772). Σε γενικές γραμμές, ο όρος “free time” αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα ως ακριβής μετάφραση («ελεύθερος χρόνος»), ενώ ο όρος “leisure” αποδίδεται και ως «σχόλη» ή ως «αναψυχή» (Κορωναίου, 1996: 129-130). Η αγγλόφωνη βιβλιογραφία, χωρίς όμως ιδιαίτερες αναφορές στις Επιστήμες της Αγωγής, χρησιμοποιεί επιπλέον τον όρο “non-working time” (= “μη εργάσιμος χρόνος”).

⁹⁴Ο Μπαδογιαννάκης (1994: 9-10) διαχωρίζει την πρόταση ταξινόμησης του κοινωνικού χρόνου σε (α) προσωπικό χρόνο, ο οποίος αφορά την ικανοποίηση βασικών βιολογικών αναγκών, (β) επαγγελματικό χρόνο, ο οποίος αφορά την επαγγελματική δραστηριότητα και τις μετακινήσεις, (γ) οικιακό χρόνο, ο οποίος αφορά τις υποχρεωτικές εργασίες του σπιτιού και (δ) ελεύθερο χρόνο. Κατά τον συγγραφέα, η ταξινόμηση αυτή αφορά τη Βόρεια Αμερική, την Ευρώπη και την Ιαπωνία. Πρβλ. τον παραπλήσιο διαχωρισμό του Oraschowski σε (α) ελεύθερα διαθέσιμο χρόνο, (β) υποχρεωτικό ή δεσμευμένο χρόνο και (γ) ετεροκαθορισμένο ή εξαρτημένο χρόνο (Θωίδης, 2000: 12-13).

⁹⁵Βλ. ενδεικτικά: Πλειός Γ. (2005). *Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πολύτροπον - BergerJ. (2011). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο - Σκαρπέλος Γ. (2012). *Εικόνα και κοινωνία. Από την κοινωνική φωτογραφία στην οπτική κοινωνιολογία*. Αθήνα: Τόπος

⁹⁶Πρβλ. σχετική έρευνα στη Βρετανία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές περνούν όλο και λιγότερο χρόνο για παιχνίδι έξω από το σπίτι, λόγω της απουσίας πρασίνου, των φόβων των γονιών για την ασφάλεια και της ανάπτυξης της τεχνολογίας (Carrington, D., “Three-quarters of UK children spend less time outdoors than prison inmates”, άρθρο στη βρετανική εφημερίδα “The Guardian”, 25/03/2016, προσπελάσιμο στο: <https://www.theguardian.com/environment/2016/mar/25/three-quarters-of-uk-children-spend-less-time-outdoors-than-prison-inmates-survey> (Ανακτήθηκε και προσπελάστηκε: 11 Νοεμβρίου 2020).

διδασκτικού σχεδιασμού καθώς οι εμπειρίες που αποκτά ο μαθητής στο διάστημα αυτό συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του και, επομένως, επηρεάζουν τη διδασκαλία. Έχοντας στη διάθεσή του τις σχετικές πληροφορίες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταστήσει τη διδασκαλία περισσότερο προσιτή και ευχάριστη στους μαθητές, να προσαρμόσει τις κατ' οίκον εργασίες⁹⁷ και να σχεδιάσει δραστηριότητες ενδυνάμωσης της κοινωνικής εμπειρίας των μαθητών (Θωίδης, 2000: 78-79). Η άντληση των παραπάνω πληροφοριών μπορεί να γίνει είτε στο πλαίσιο συναντήσεων με τους γονείς είτε με τη συμπλήρωση απλού ερωτηματολογίου από τους μαθητές.

Συνοψίζοντας τους παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας, οι οποίοι αφορούν τον μαθητή, διαπιστώνεται ότι οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν το προσωπικό προφίλ του μαθητή (αναπτυξιακή πορεία, κινητική ανάπτυξη, γλώσσα, νόηση, εικόνα του εαυτού, ηθική ανάπτυξη, διαχείριση ελεύθερου χρόνου) καθώς και τα κοινωνικά πλαίσια δράσης του, δηλαδή την οικογένεια (δομή, λειτουργία, μορφωτικό επίπεδο, οικονομικό επίπεδο, προσδοκίες) και το σχολείο (σχολική προσαρμογή, διαμαθητικές σχέσεις, σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς) αποφέρουν πληροφορίες οι οποίες μπορούν να αντληθούν με χρήση κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων είτε κατά τον μακροπρόθεσμο (δηλαδή κατά την αρχή του διδασκτικού έτους ή του τριμήνου) είτε κατά τον μεσοπρόθεσμο σχεδιασμό (σε μηνιαία βάση). Ως περισσότερο ευμετάβλητοι σε καθημερινή βάση, αναδεικνύονται οι παράγοντες του μαθησιακού προφίλ του μαθητή, δηλαδή η μαθησιακή ετοιμότητα, η κινητοποίηση, και η κανονικότητα φοίτησης, οι οποίοι αποφέρουν διαφορετικά δεδομένα σε καθημερινή βάση. Ο συνδυασμός των καταγραφών του εκπαιδευτικού ως προς όλα τα παραπάνω σκιαγραφεί με λεπτομέρεια την προσωπικότητα του μαθητή αλλά και την σχεσιοδυναμική λειτουργία των μελών της ομάδας-τάξης, προσφέροντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα αξιοποίησής των πληροφοριών στον διδασκτικό σχεδιασμό με στόχο την επίτευξη της μείωσης της διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας.

4.2 Παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας ως προς τη διαμόρφωση της διδασκτικής διαδικασίας

4.2.1 Η επιλογή του διδασκτικού περιεχομένου και του διδασκτικού υλικού

Ως «διδασκτικό περιεχόμενο» ορίζονται: (α) οι γνώσεις τις οποίες καλείται να αποκτήσει ο μαθητής, (β) οι ικανότητες, οι δεξιότητες και οι στάσεις τις οποίες καλείται να αναπτύξει και (γ) οι μεταγνωστικές στρατηγικές τις οποίες καλείται να καλλιεργήσει προκειμένου να επιτευχθούν οι δύο προηγούμενοι στόχοι (Collins & O' Brien, 2011:486). Ο όρος «διδασκτικό περιεχόμενο» απαντάται στη βιβλιογραφία και ως «διδασκτέα ύλη», ως απόρροια της παιδαγωγικής αντίληψης η οποία δίνει έμφαση στην επεξεργασία του περιεχομένου αντί της επικέντρωσης στην ανάπτυξη

⁹⁷ Πρβλ. την έρευνα των Ryba, Stambulova, Selänne, Aunola & Nurmi (2017), οι οποίοι κάνουν λόγο για «διπλή σταδιοδρομία» (“dual career”) εφήβων μαθητών, οι οποίοι, λόγω φόρτου κατ' οίκον εργασιών, παραμελούν τις αθλητικές δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους. Επίσης, την έρευνα των Wang, Kao, Huan & Wu (2011) ως προς τη θετική συσχέτιση της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου με καλύτερη ποιότητα ζωής.

διαδικασιών της μνήμης και της σκέψης (Ματσαγγούρας, 2007: 126-127)⁹⁸. Η παρούσα διατριβή, ωστόσο, επιλέγει τη χρήση του όρου «διδασκτικό περιεχόμενο» καθώς ο όρος αυτός δεν επικεντρώνεται σε μια καταγραφή των γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει στο εννοιολογικό του περιεχόμενο τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται το γνωστικό αντικείμενο. Οι διαδικασίες αυτές αφορούν την προετοιμασία και την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, ενσωματώνοντας κάθε στοιχείο ή γεγονός το οποίο μπορεί να συνιστά «ρίσκο στη διδασκαλία».

Το σύνολο του διδασκτικού περιεχομένου εμπεριέχεται στα προγράμματα σπουδών, τα οποία: (α) καθορίζουν τις εμπειρίες εκείνες τις οποίες καλείται να αποκτήσει ο μαθητής μέσα από τις οποίες θα αποκτήσουν γνώσεις και θα καλλιεργήσουν στάσεις και δεξιότητες, (β) ενίοτε προσδιορίζουν ή προτείνουν τη μέθοδο με την οποία θα επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός (Χριστοδούλου, 2015: 17). Το πρόγραμμα σπουδών είναι παιδαγωγικό, ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο⁹⁹ και αναπτύσσεται με σκοπό την υποστήριξη της κοινωνίας, την οικονομία της γνώσης, την κοινωνική σύγκλιση και την ολοκλήρωση του προσώπου κατά τρόπο ώστε να ζει ευτυχισμένο σε κάθε περίοδο της ζωής του και όχι να προετοιμάζεται απλώς για την ενήλικη ζωή (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2013: 15 & 22-23). Παράλληλα, το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί επίσημο κείμενο που εμπεριέχει την κατανομή του συνόλου του περιεχομένου διδασκαλίας και, υπό την οπτική αυτή, δεσμεύει τον εκπαιδευτικό σε συγκεκριμένο πλάνο (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007: 483). Το

⁹⁸ Στην ίδια πηγή (Ματσαγγούρας, 2007: 126) αναφέρεται ότι οι παιδαγωγικές αντιλήψεις οι οποίες επικράτησαν και συνέβαλαν στην έμφαση στο περιεχόμενο αντί των διαδικασιών είναι ο *ειδολογισμός*, ο οποίος αποδίδει ιδιαίτερη μορφωτική αξία στην κλασική παιδεία και ο *διδασκτικός υλισμός*, ο οποίος προωθεί τη συσσώρευση ολοένα και περισσότερης γνώσης.

⁹⁹ Τα ιδεώδη της αγωγής και οι φιλοσοφικές θεωρήσεις της παιδείας επηρέασαν τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων σχετικά με την αξία της μόρφωσης και τη σχέση της με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι επιρροές αυτές είναι ευδιάκριτες στις τέσσερις θεωρίες σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών. Σύμφωνα με την *Ακαδημαϊκή Θεωρία (School Academic Ideology)*, στο επίκεντρο τίθεται η επιστημονική γνώση, την οποία θεωρεί ο μαθητής έχει υποχρέωση να γνωρίσει, να αποκτήσει και να μεταδώσει στις επόμενες γενιές. Τα επίπεδα γνώσης είναι προκαθορισμένα και ο μαθητής καλείται να φτάσει σε αυτά σταδιακά, μέσω της απομνημόνευσης και της αναπαραγωγής, ενώ η ίδια η μαθησιακή διαδικασία χαρακτηρίζεται από την τεχνική αυθεντία του εκπαιδευτικού ως μεταδότη γνώσεων (Schiro, 2013: 13-50). Η *Θεωρία της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας (Social Efficiency Ideology)* θέτει στο επίκεντρο τις κοινωνικές ανάγκες με απώτερο σκοπό την αυτοδιατήρηση και την εύρυθμη λειτουργία. Ο μαθητής καλείται να αναπτύξει εκείνες τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του στις κοινωνικές ανάγκες. Προκρίνεται ο ωφελιμιστικός χαρακτήρας της γνώσης, δηλαδή η γνώση εκείνη που θεωρείται χρήσιμη στην ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων (Alanazi, 2016: 4 · Schiro, 2013: 57-98 · Pinar et al, 1995: 90-102 · Schiro, 1978: 51-90). Σύμφωνα με τη *Θεωρία της Κοινωνικής Αναδόμησης (Social Reconstruction Ideology)* στο επίκεντρο δεν τίθενται πλέον οι κοινωνικές ανάγκες και η διατήρηση της κοινωνίας αλλά η αλλαγή της με σκοπό τη βελτίωση. Υπό το πλαίσιο αυτό, το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να καλλιεργήσει την κριτική ικανότητα των μαθητών, ωθώντας τους να συγκρίνουν καταστάσεις και να αποκτήσουν τη γνώση. Η διαδικασία αυτή μπορεί να επαναλαμβάνεται διαρκώς, έτσι ώστε η κοινωνία να υπόκειται σε διαρκή βελτίωση (Schiro, 2013: 151-198 · Pinar et al, 1995: 29 · Schiro, 1978: 133-173). Τέλος, σύμφωνα με τη *Θεωρία του Μαθητοκεντρισμού (Learner Centered Ideology)*, ο μαθητής πρέπει να έρθει σε επαφή με τον κόσμο που το περιβάλλει και να αλληλεπιδράσει μ' αυτόν αποκτώντας εμπειρίες και αναπτύσσοντας ικανότητες και δεξιότητες. Η θεωρία αυτή έχει ρουσσιστικές καταβολές και οραματίζεται τον εκπαιδευτικό ως βοηθό που παρεμβαίνει στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης προκειμένου να δημιουργηθούν οι ιδανικές συνθήκες για το παιδί (Alanazi, 2016: 4 · Schiro, 2013: 99-150).

γεγονός αυτό δημιουργεί προϋποθέσεις διακινδύνευσης της διδασκαλίας για τον εκπαιδευτικό ο οποίος λαμβάνει υπόψη του μερικώς το αναλυτικό πρόγραμμα.

Το διδακτικό περιεχόμενο, όπως ορίζεται στο σύνολό του από τα προγράμματα σπουδών, αποτυπώνεται και εμπεριέχεται στα σχολικά εγχειρίδια. Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τη βασική πηγή άντλησης στοιχείων του περιεχομένου, χωρίς όμως να αποτελούν τη μοναδική πηγή. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αντλήσει στοιχεία σχετικά με το περιεχόμενο το οποίο θα διδάξει και από άλλες πηγές, προσαρμόζοντας με τον τρόπο αυτό τη διδασκαλία στα ενδιαφέροντα και στο επίπεδο των μαθητών (Πυργιωτάκης, 2000: 375-380 και 392). Για τους λόγους αυτούς η αξιοποίηση του διδακτικού περιεχομένου αποτελεί απόφαση του εκπαιδευτικού και εμπεριέχει «ρίσκο».

Στο διδακτικό υλικό θα πρέπει να συμπεριληφθεί και το σύνολο των υλικών τα οποία χρησιμοποιούνται ως εποπτικά, όταν αυτά δεν ενέχουν συμπληρωματικό ρόλο στη διδασκαλία, αλλά κύριο. Η χρήση των εποπτικών μέσων βασίζεται στη *διδακτική αρχή της εποπτείας*, η οποία αντλεί τη θεωρητική της θεμελίωση στην πολυαισθητηριακή ψυχολογική επίδραση της εμπειριών και στη σημειολογική θεώρηση του σχηματισμού της βασικής γνωστικής δομής¹⁰⁰ (Ματσαγγούρας, 2007: 286). Βασικές αρχές για την ορθή χρήση των εποπτικών μέσων είναι η προσεκτική επιλογή τους, ο πλουραλισμός, η εναλλαγή, η σύνδεσή τους με τους διδακτικούς στόχους και η επικοινωνιακή τους λειτουργικότητα (Φύκαρης, 2010β: 271-272).

Ως προς την οργάνωση του διδακτικού περιεχομένου, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας συγκλίνει σε δυο θεωρήσεις. Η πρώτη εξ αυτών θέτει στο επίκεντρο τα ενδιαφέροντα και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, προκρίνοντας ως βασικό πρότυπο οργάνωσης του προγράμματος σπουδών τη σπειροειδή διάταξη της ύλης, ενώ η δεύτερη θέτει στο προσκήνιο την ίδια τη διαδικασία, οργανώνοντας το περιεχόμενο σε μια λογική σειρά (Ματσαγγούρας, 2007: 233-234 · Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 72-73). Επιπρόσθετα, κατά την επιλογή του περιεχομένου θα πρέπει να προβλεφθούν και πιθανές αδυναμίες στη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, οι οποίες οφείλονται σε αδυναμία κάλυψης της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης σε προηγούμενο σχολικό έτος. Η οργάνωση του διδακτικού περιεχομένου εμπεριέχει «ρίσκο στη διδασκαλία», αποτελώντας και αυτή μια απόφαση του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να αποτυπώσει σχηματικά το σύνολο του περιεχομένου, έτσι ώστε να είναι διακριτά τα υποθέματα του, τα οποία μπορούν να συνδεθούν με τους τεθειμένους στόχους και, υπό τη μορφή αυτή, να ανακοινωθούν στους μαθητές (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011: 204-205).

¹⁰⁰Οι εσωτερικές αντιληπτικές δυνάμεις του ανθρώπου έχουν την τάση να ομογενοποιούν τα πράγματα επηρεαζόμενες από το μέγεθος, τη λογική ακολουθία και τον χωρικό προσανατολισμό των αντικειμένων. Με τον τρόπο αυτό, η βασική γνωστική δομή την οποία κωδικοποιεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος αφορά τον δομικό σκελετό του αντικειμένου, μια εικόνα καθοδήγησης η οποία εμπεριέχει τα βασικά περιγράμματα, η οποία, τελικά, μαζί με τα πραγματικά όρια του αντικειμένου, οριοθετεί την έννοια του «σχήματος». Βλ. περισσότερα: Arnheim, R. (2005). *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη. Η Ψυχολογία της Δημιουργικής Όρασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο και Arnheim, R. (2007). *Οπτική Σκέψη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.

4.2.2. Η διατύπωση και ταξινόμηση των διδακτικών στόχων

Ο διδακτικός στόχος περιγράφει ή κατονομάζει ένα επιδιωκόμενο αποτέλεσμα διδασκαλίας, δηλαδή μια μεταβαλλόμενη προς την επιθυμητή κατεύθυνση συμπεριφορά των μαθητών, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να επαληθευτεί (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 93-94). Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντά κανείς και τους όρους «ειδικός σκοπός της διδασκαλίας» ή «αντικειμενικός σκοπός της διδασκαλίας» ως μετάφραση του αγγλικού “objective” ή του περισσότερο περιγραφικού “educational objective”. Καθώς η παρούσα διατριβή αναφέρεται στη διδασκαλία ως πράξη, επιλέγεται ο όρος «διδακτικός στόχος» προκειμένου να προσδιορίζεται με ακρίβεια η διαφορά από την έννοια του «σκοπού», η οποία έχει ευρύτερο και γενικότερο περιεχόμενο¹⁰¹ (Collins & O’ Brien, 2011: 499 · Πυργιωτάκης, 2000: 363).

Η στοχοθέτηση αποτελεί σημαντικό ζήτημα επιστημονικού διαλόγου, είτε ως προς τη γενικότερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος είτε ως προς τον καθαυτό διδακτικό σχεδιασμό. Ένα σημαντικό ζήτημα στο οποίο εστίασε η επιστημονική κοινότητα αφορά τη σημασία των διδακτικών στόχων ως κυρίαρχο στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας. Στην περίπτωση αυτή, διαμορφώθηκαν δύο κυρίαρχες απόψεις: η πρώτη θεωρεί ότι η υπερβολική προσήλωση στους στόχους περιορίζει την ελευθερία του εκπαιδευτικού και τη συμμετοχή του μαθητή, ενώ η δεύτερη θέτει στο επίκεντρο την ακριβή διατύπωση των διδακτικών στόχων ως στοιχείο εξασφάλισης του ελέγχου της γνώσης. Επιπλέον, ως προς την εστίαση της στοχοθέτησης, οι υποστηρικτές του μορφωτικού αντικειμενισμού δίνουν έμφαση στην πληθώρα της γνώσης, ενώ οι υποστηρικτές της λειτουργικής και της μεθοδολογικής μόρφωσης θέτουν ως σκοπό να βοηθήσουν τον μαθητή να αντιμετωπίζει τα προβλήματα της καθημερινότητάς του διαμορφώνοντας δικές του μεθόδους προσέγγισης. Επιπρόσθετα, ως προς την ακρίβεια διατύπωσης των στόχων όπως τίθενται κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, ο επιστημονικός διάλογος επικεντρώνει στην αντιπαράθεση ανάμεσα στην αντικειμενική (επακριβή) διατύπωση των στόχων και στην γενικευμένη διατύπωση, η οποία προϋποθέτει συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών (Ξωχέλλης, 2015: 69-71 · Μαρσαγγούρας, 2007: 201-205 και 215-216 · Carson, 2005: 232-233).

Η διατύπωση στόχων κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας αποτελεί σημαντικό ζήτημα για τον εκπαιδευτικό και συνιστά «ρίσκο στη διδασκαλία» επειδή οι στόχοι αποτελούν για τον εκπαιδευτικό κριτήριο επιλογής της ύλης, του υλικού, της μεθόδου και του τρόπου αξιολόγησης της διδασκαλίας. Επίσης, η γνώση των στόχων λειτουργεί παρωθητικά ως προς τον μαθητή ωθώντας τον να οργανώσει τον χρόνο μελέτης και πληροφοριακά ως προς τον γονέα, σχετικά με το τι πετυχαίνει το παιδί του στο σχολείο (Phillips & Phillips, 2010: 22-23 · Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 95-96).

Η ταξινόμηση των διδακτικών στόχων με βάση τον προσδιορισμό των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων της διδασκαλίας καθιστά τους ίδιους τους στόχους περισσότερο σαφείς και διευκολύνει τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την

¹⁰¹ Η αρχική σημασία της λέξης «στόχος» είναι «αιχμηρό ή οξύ αντικείμενο» ενώ η ρίζα της λέξης «σκοπός» είναι το ρήμα «σκέπτομαι» από το οποίο προέρχεται και η λέξη «σκόπελος» (“risco” στη μεσαιωνική ιταλική γλώσσα) (Μπαμπινιώτης, 2010: 1285 και 1338).

αξιολόγηση της διδασκαλίας (Mitchell & Manzo, 2018: 7-10 · Gander, 2006: 9-10 · Φλουρή, 2005: 107-108 και 113). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει ως εξαιρετικά ενδιαφέρουσα την επισκόπηση των βασικότερων ταξινομήσεων των διδακτικών στόχων, ιδιαίτερα μάλιστα όταν η διατύπωση των διδακτικών στόχων αποτελεί για αρκετά μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού το σημείο αφετηρίας. Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, η ταξινόμηση των στόχων ακολουθεί το πρότυπο της ομάδας Bloom, η οποία στα μέσα της δεκαετίας του 1950 διαχώρισε το σύνολο των στόχων σε τρία πεδία: το γνωστικό (cognitive), το συναισθηματικό (affective) και το ψυχοκινητικό (psychomotor). Έκτοτε, διατυπώθηκαν αρκετές ταξινομίες βασισμένες στον ανωτέρω διαχωρισμό αλλά και απόπειρες ενιαιοποίησης όλων των τομέων σε μια κοινή στοχοθετική ταξινόμηση (Byram & Hu, 2017: 243 · Kendall & Marzano, 2007: 9-10 · Pickard, 2007: 45-55 · Moseley et al., 2005: 42 · Krathwohl, 2002: 215-218).

Η επισκόπηση των βασικών ζητημάτων της διατύπωσης και ταξινόμησης των διδακτικών στόχων αναδεικνύει ότι η συγκεκριμένη διαδικασία ως τμήμα του σχεδιασμού της διδασκαλίας είναι πολυσύνθετη. Το γεγονός αυτό καθιστά τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού ως προς τον διδακτικό σχεδιασμό εξαρτώμενες από όλους τους άλλους παράγοντες του σχεδιασμού. Ωστόσο, εάν επιχειρούσε να απαντήσει στο σχετικό με την αφετηρία του σχεδιασμού ερώτημα, η απάντηση θα ήταν ότι η στοχοθέτηση έπεται της ανάλυσης των προϋποθέσεων που σχετίζονται με τον μαθητή. Προκειμένου, δηλαδή, να απαντήσει ο εκπαιδευτικός στο ερώτημα «για ποιον σκοπό» πρόκειται να διδαχθεί συγκεκριμένη ύλη διδασκαλίας, χρειάζεται πρώτα να απαντήσει στο ερώτημα «σε ποιον» πρόκειται να διδαχθεί η ύλη αυτή.

4.2.3 Η επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών

Ως σύνθεση των λέξεων *μετά* (= μαζί, συνοδεία) και *οδός*, η «μέθοδος» αποτελεί την οδό μέσα από την οποία κινείται η διδασκαλία προς την επίτευξη των στόχων. Οι περί της διδακτικής μεθόδου ορισμοί εμπεριέχουν τις έννοιες της επίτευξης των διδακτικών στόχων, της ακολουθίας διαδικασιών και της εφαρμογής του προτύπου¹⁰². Με βάση τα παραπάνω ως «διδακτική μέθοδος» μπορεί να οριστεί «*το σύνολο των προγραμματισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων, οι οποίες στοχεύουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που επιδιώκονται, με τη βοήθεια των διαφόρων μέσων διδασκαλίας και την εφαρμογή συγκεκριμένων τακτικών, τεχνικών ή διαδικασιών, οι οποίες μπορούν να επαναληφθούν*» (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005: 193). Επιπλέον, χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι η «διδακτική τεχνική» αναφέρεται σε ειδικές δραστηριότητες οι οποίες ακολουθούνται στο πλαίσιο της διεξαγωγής της διδασκαλίας και αφορούν τον τρόπο με τον οποίο η «διδακτική μέθοδος», ως γενικότερη θεωρία, εφαρμόζεται μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2007: 182)¹⁰³.

¹⁰²Πρβλ.: Η διδακτική μέθοδος αποτελεί μια «σκέψη σχετικά με τις ενέργειες και τη διαδοχική σειρά, με την οποία αυτές πρέπει να εκτελεστούν για να επιτευχθεί κάποιος συγκεκριμένος σκοπός» (Τριλιανός, 2013: 181).

¹⁰³Αξίζει να σημειωθεί ότι ανάλογη σύγχυση ως προς την ακριβή χρήση των όρων παρατηρείται και στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, στην οποία απαντώνται οι όροι “teaching methods” και “teaching strategies”. Ωστόσο, η ακριβής μετάφραση ως «διδακτική στρατηγική» ή «στρατηγική διδασκαλίας» ορίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία ως «*συγκροτημένη συνακολουθία αλληλεπικοδομούμενων*

4.2.3.1. Η επιλογή διδακτικής μεθόδου

Οι διδακτικές μέθοδοι μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τη μεθοδολογική συσχέτιση του μέρους με το σύνολο ως προς τη νοητική επεξεργασία του διδακτικού περιεχομένου. Οι μέθοδοι αυτές είναι (α) η παραγωγική, (β) η επαγωγική, (γ) η αναλυτικοσυνθετική, (δ) η συγκριτική και (ε) η αναλογική μέθοδος (Zevin, 2015: 93-110 · Ματσαγγούρας, 2007: 180-181 · Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 199 · Davis, 2003: 213-216).

Μια διαφορετική ταξινόμηση των μεθόδων επικεντρώνει τη διδακτική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού. Με βάση την ταξινόμηση αυτή, οι μέθοδοι διδασκαλίας διακρίνονται σε (α) αναλυτικοσυνθετική, (β) ολική, (γ) διερευνητική, (δ) επιστημονική και (ε) διαθεματική (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011: 345-354 · Ματσαγγούρας, 2007: 181 · Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 201). Επιπρόσθετα, στις μεθόδους διδασκαλίας θα πρέπει να συμπεριληφθεί και η *Μέθοδος των Σχεδίων Εργασίας* ή *Μέθοδος Project*, η οποία ορίζεται ως η «ομαδική διδασκαλία στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν» και προωθεί τη διαμαθητική επικοινωνία και τον διάλογο μεταξύ των μαθητών (Καλδή & Κόνσολας, 2016: 121-161 · Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011: 44 · Frey, 1998: 9, 17-36 και 57-62).

Ο παραπάνω παρατεθείς πλουραλισμός στις ταξινομήσεις των διδακτικών μεθόδων καθιστά την επιλογή μεθόδου διδασκαλίας μια περίπλοκη απόφαση για τον εκπαιδευτικό, καθώς μέσα από αυτή γίνονται πράξη όλα όσα περιλαμβάνονται στον διδακτικό σχεδιασμό (Westwood, 2008: ν). Επιπλέον, η μέθοδος διδασκαλίας ρυθμίζει τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι διδασκαλίας και μάθησης (Κοσσυβάκη, 2002: 179), τον τρόπο εργασίας των μαθητών αλλά και τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη (Φύκαρης, 2014: 310-327). Για τους παραπάνω λόγους αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του διδακτικού σχεδιασμού (Ξωχέλλης, 2015: 428) και ενδεχόμενες παραλείψεις ή αστοχίες θέτουν τη διδασκαλία σε σημαντική διακινδύνευση.

4.2.3.2. Η επιλογή διδακτικών τεχνικών

Η επιλογή των κατάλληλων τεχνικών αφορά την επεξεργασία του διδακτικού περιεχομένου και αποτελεί απόφαση του εκπαιδευτικού. Η απόφαση αυτή λαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της κατάρτισης του διδακτικού σχεδιασμού, έπειτα από συνεκτίμηση όλων των υπολοίπων παραγόντων, οι οποίοι αφορούν τον μαθητή, το περιεχόμενο, τον εκπαιδευτικό και τον χώρο διδασκαλίας. Ωστόσο, η επιλογή της διδακτικής μεθόδου και των προσαρτώμενων διδακτικών τεχνικών αποτελεί την καθαυτό οδό διεξαγωγής της διδασκαλίας και, για τον λόγο αυτό, η σχετική απόφαση επηρεάζει ιδιαίτερα την αποτελεσματικότητα της

διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων, που οργανώνει με βάση συγκεκριμένες αρχές ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος με σκοπό να υλοποιήσει τους ειδικούς στόχους της ωριαίας διδασκαλίας» (Ματσαγγούρας, 2007: 160). Με βάση τον παραπάνω ορισμό, ο όρος «διδακτική στρατηγική» εμπεριέχει τους όρους «διδακτική μέθοδος» και «διδακτική τεχνική» καθώς και την έννοια της πολυμεθοδικότητας.

διδασκαλίας ή, για να τεθεί διαφορετικά, οποιαδήποτε σχετική απόφαση ληφθεί χωρίς συστηματική προετοιμασία θέτει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε διακινδύνευση. Επιπλέον, η απόφαση του εκπαιδευτικού ενέχει περισσότερο «ρίσκο», όταν υπάρχουν περισσότερες της μίας κατάλληλες διδακτικές τεχνικές επεξεργασίας του περιεχομένου. Ορισμένες από αυτές είναι οι εξής:

- Η τεχνική της *εισήγησης ή διάλεξης* βασίζεται στη μονοδρομική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών και στον μονόλογο.
- Αντίστοιχα, στην τεχνική της *επίδειξης* ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να την επαναλάβουν υπό την καθοδήγησή του (Ματσαγγούρας, 2008: 400-402 · Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 211-212).
- Η τεχνική του *διαλόγου* επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συντονιστικό ή διακριτικά κατευθυντικό ρόλο (*κατευθυνόμενος/παρωθητικός διάλογος*). Σε άλλες περιπτώσεις, η ανταλλαγή απόψεων διεξάγεται σε λιγότερο κανονιστικό πλαίσιο και δίχως να σκοπεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων (*ελεύθερος διάλογος ή συζήτηση*)¹⁰⁴ (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2011: 376-381 · Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005: 215-220).
- Η τεχνική των *ερωταποκρίσεων*, προερχόμενη από τη σωκρατική μαιευτική μέθοδο, εμφανίζει τα ίδια λειτουργικά χαρακτηριστικά με αυτή του διαλόγου και της συζήτησης (συμμετέχοντες, θέμα προς επεξεργασία, απόψεις-θέσεις, συμπέρασμα), ωστόσο διεξάγεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές και όχι μεταξύ των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2008: 406-414 · Φύκαρης, 2015: 204-205).
- Βασιζόμενη στην αυτενεργό εμπλοκή των μαθητών κατά την επεξεργασία του θέματος, η τεχνική της *χιονοστιβάδας* προωθεί τον διαμαθητικό διάλογο, περιορίζοντας τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού (Jacques, 2004: 169-179).
- Στην τεχνική του *καταιγισμού ιδεών*¹⁰⁵, ο εκπαιδευτικός ωθεί τους μαθητές να προβούν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση των απόψεών τους, να τις ταξινομήσουν ή να τις ιεραρχήσουν και να τις σχολιάσουν (Paulus, Kohn & Arditti, 2011: 38-41 · Putman & Paulus, 2009: 23-27)

¹⁰⁴ Η συζήτηση ορίζεται ως «προφορική κυρίως ανταλλαγή απόψεων για ένα ορισμένο θέμα» ενώ ο διάλογος ως μια συζήτηση «ανάμεσα σε δύο πρόσωπα ή ομάδες ανθρώπων, κατά την οποία καθένας από τους συνομιλητές παίρνει εναλλάξ τον λόγο για να διατυπώσει, με σχετική συντομία, την άποψή του επάνω σε κάποιο θέμα». Η διατύπωση των λημμάτων καθιστά σαφή τη διαφορά ανάμεσα στην ελεύθερη τύπων συζήτηση και στους κανόνες του διαλόγου (βλ. τα σχετικά λήμματα στο onlineλεξικό του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, διαθέσιμα στο https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?q=%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%82&dq= και https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?q=%CF%83%CF%85%CE%B6%CE%AE%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7&dq= αντίστοιχα (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 11 Νοεμβρίου 2020).

¹⁰⁵ Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών (“brain storming”) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά κατά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα από τον Αμερικανό διαφημιστή Alex Faickney Osborn στην προσπάθειά του να ενισχύσει τη δημιουργικότητα των συνεργατών του στην εξεύρεση ιδεών (βλ. Osborn, A.F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving* New York: Charles Scribner’s Sons).

- Η εφαρμογή *ομάδων εργασίας* προβλέπει τον χωρισμό των μαθητών σε μικρές ομάδες, στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας μια συγκεκριμένη δραστηριότητα η οποία τους ανατίθεται από τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2008: 431-432).
- Στο *παιχνίδι ρόλων*, οι μαθητές αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν μια κατάσταση ή ένα γεγονός με βασικό στόχο την ευρύτερη κατανόηση του επεξεργαζόμενου θέματος (Rashid & Qaisar, 2017: 198-199 · Raymond, 2010: 51-60).
- Τέλος, η τεχνική της *ενοιολογικής χαρτογράφησης* επιτρέπει την οπτική αναπαράσταση μέρους ή του συνόλου των πληροφοριών του επεξεργαζόμενου θέματος και μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε φάση της διδασκαλίας (La Vecchia & Pedroni, 2007: 307-312 · Kinchin & Alias, 2005: 579-586).

4.2.4 Ο διδακτικός χρόνος και η θέση του διδακτικού αντικειμένου στο ωρολόγιο πρόγραμμα

Ο «διδακτικός χρόνος» (“instructional time”) ορίζεται ως ο χρόνος κατά τον οποίο ο μαθητής βρίσκεται μέσα στην τάξη και συμμετέχει στη διδακτική διαδικασία. Αντίστοιχα, ο «μη διδακτικός χρόνος» (“non-instructional time”) αφορά τα διαστήματα εκείνα της ημέρας κατά τα οποία δεν διεξάγεται κάποια μαθησιακή δραστηριότητα (προσέλευση, συγκέντρωση, διάλειμμα, αποχώρηση). Υποδιαίρεση του διδακτικού χρόνου αποτελεί ο «χρόνος ενασχόλησης» ή «χρόνος επί του έργου» (“engaged time”, “time on task”), κατά τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία, δεδομένου του ότι μέσα στα όρια του διδακτικού χρόνου λαμβάνουν χώρα μη μαθησιακές διαδικασίες, όπως η λήψη παρουσιών ή η πραγματοποίηση ανακοινώσεων μη σχετικών με τη διδασκαλία (Σιγανού, 2007: 102).

Έρευνα επιστημονικής ομάδας του πανεπιστημίου Harvard έδειξε ότι οι μαθητές εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα *γνωστικής κόπωσης (cognitive fatigue)*¹⁰⁶ όταν καλούνται να ανταποκριθούν σε γραπτές δοκιμασίες σε προχωρημένη ώρα διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, σε δείγμα 2.000 μαθητών 8-15 ετών παρατηρήθηκε ότι για κάθε μία διδακτική ώρα αργότερα εφαρμογής της γραπτής δοκιμασίας, υπήρχε μείωση 1% στη μέση βαθμολογία, με τα ποσοστά να αυξάνονται στους μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις. Αντίθετα, όταν η γραπτή δοκιμασία λάμβανε χώρα μετά από ένα διάλειμμα 20-30 λεπτών, η μέση βαθμολογία παρουσίαζε αύξηση κατά 1,7% (Sievertsen, Gino & Piovesan, 2016: 2621-2624). Άλλη έρευνα έδειξε ότι η γνωστική κόπωση των μαθητών αυξάνεται όσο αυξάνεται η ηλικία τους ή αλλάζουν βαθμίδα εκπαίδευσης (Mizuno, Tanaka, Fukuda, Imai-Matsumura & Watanbe, 2011: 470-479). Επιπρόσθετα, έρευνα του канаδικού παρακλαδιού της Microsoft κατέδειξε ότι η μέση ανθρώπινη συγκέντρωση μειώθηκε μέσα σε 15 χρόνια (2000-2015) από τα 12 στα 8 δευτερόλεπτα (Microsoft, 2015: 6).

Δεδομένης της προοδευτικής γνωστικής κόπωσης των μαθητών, προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό δύο βασικές παράμετροι διαχείρισης του διδακτικού χρόνου: Η

¹⁰⁶Ως «γνωστική κόπωση» ορίζεται ως η υποκειμενική έλλειψη πνευματικής ενέργειας η οποία γίνεται αντιληπτή από το άτομο να παρεμβαίνει στην συνηθισμένη και επιθυμητή από αυτό δραστηριότητα (De Luca et al., 2009: 325-326).

πρώτη αφορά τη θέση του διδακτικού αντικειμένου στο ωρολόγιο πρόγραμμα και τη συσχέτισή του με τη μείωση της προσοχής και τη γνωστική κόπωση του μαθητή, ενώ η δεύτερη αφορά την προσεκτική κατανομή των διδακτικών αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμα κατά τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό (Μαυρογιώργος, 1997: 89-96).

Στη βάση όσων προαναφέρθηκαν επισημαίνεται ότι ο διδακτικός χρόνος αποτελεί μια από τις βασικότερες παραμέτρους του διδακτικού σχεδιασμού καθώς και της διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας. Όσο καλύτερα προγραμματίζει ο εκπαιδευτικός τον διδακτικό χρόνο, τόσο λιγότερος χρόνος χρειάζεται για να αποβεί επιτυχής η διδασκαλία. Ο προγραμματισμός του διδακτικού χρόνου εμπεριέχεται στον διδακτικό σχεδιασμό και έγκειται στην ορθολογική κατανομή και στην καλύτερη αξιοποίηση του μέσα στην τάξη (Φύκαρης, 2010β: 269-270). Η διαχείριση του διδακτικού χρόνου σχετίζεται και με το πλήθος των μαθητών μέσα σε μια ομάδα-τάξη, προκειμένου να δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα εξατομικευμένης παρέμβασης όπου ο ίδιος κρίνει ότι είναι απαραίτητο (Blatchford, Moriarty Edmonds & Martin, 2002: 124-130). Η σωστή κατανομή και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου συνδέεται, επομένως, και με την υλοποίηση των τεθειμένων διδακτικών στόχων και συνεπικουρείται ως προς την επιτυχία της διδασκαλίας από την αξιοποίηση του χρόνου τον οποίο αφιερώνει ο μαθητής σε δραστηριότητες σχετικές με στόχους ακαδημαϊκής φύσης (Φλουρής, 2005: 22-23).

Συνοψίζοντας τους παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας οι οποίοι αφορούν το διδακτικό περιεχόμενο, διαπιστώνεται ότι στο σύνολό τους παρουσιάζονται ευμετάβλητοι σε καθημερινή βάση, καθώς ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν διαφορετικό αντικείμενο, με διαφορετικούς κάθε φορά στόχους, η επίτευξη των οποίων απαιτεί την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, την κατανομή και διαχείριση του διδακτικού χρόνου και την τελική διάρθρωση των φάσεων της διδασκαλίας. Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν και το καθαυτό τμήμα του διδακτικού σχεδιασμού, καθώς σχετίζονται με την τεχνική φάση της διδασκαλίας και απαιτούν λήψη αποφάσεων βασισμένη όχι μόνο στις πληροφορίες τις οποίες έχει αντλήσει ο εκπαιδευτικός από τη διερεύνηση του προφίλ του μαθητή αλλά και από τη γενικότερη επιστημονική του κατάρτιση.

4.3 Παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας ως προς τον χώρο διδασκαλίας

4.3.1 Η διακινδύνευση στις «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» και σχολική αίθουσα

Η Περιβαλλοντική Ψυχολογία μελετά τις σχέσεις μεταξύ της ανθρώπινης εμπειρίας και πράξης με τις όψεις του δομημένου και του φυσικού περιβάλλοντος ως προς την επίδραση του χώρου στην ανθρώπινη ψυχολογία (Steg, van der Berg & Degroot, 2012: 2). Αντίστοιχα, η Χωροπαιδαγωγική αναφέρεται στην επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στην ψυχολογία ενός παιδιού σχολικής ηλικίας, το οποίο βρίσκεται σε διαδικασία νοητικής, συναισθηματικής, ψυχοκινητικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Γερμανός, 2005: 9-15). Η ύπαρξη και η ποιότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων ενός

σχολείου ως προς τον φωτισμό, τον εξαερισμό, τη θερμοκρασία, τα επίπεδα του θορύβου και τον εξοπλισμό διαδραματίζουν ξεχωριστό ρόλο στην αναπτυξιακή διαδικασία ενός παιδιού σχολικής ηλικίας (5-18 ετών), καθώς (α) προσφέρουν ποικιλία ερεθισμάτων, (β) πλαισιώνουν –και ενίοτε θέτουν περιορισμούς- στην εκπαιδευτική διαδικασία και (γ) θέτουν τις προϋποθέσεις ανάπτυξης της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2008: 73).

Ως στοιχείο του συνολικού σχολικού χώρου, η σχολική αίθουσα αποτελεί τον χώρο μέσα στον οποίο ο μαθητής με τη δική του δραστηριότητα, αλλά και την καθοδήγηση και τη συνδρομή του εκπαιδευτικού αποκτά γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, συγκεντρώνει πληροφορίες, επικοινωνεί με τα άλλα μέλη της ομάδας-τάξης, εκφράζει τις απόψεις του και τα συναισθήματά του, οργανώνει τις δράσεις του, ανακαλύπτει και δημιουργεί. Ο χώρος της σχολικής αίθουσας αποτελεί για τον μαθητή ένα δομημένο πεδίο εντοπισμού δράσης εντός του οποίου συντελείται η διαδικασία της μάθησης (Sardinha, Almeida & Pedro, 2017: 56-58 · Γερμανός, 2005: 35-37 και 89-90). Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Γερμανό (2005: 35-36), ο υλικός χώρος προσδιορίζεται: (α) «Από τα υλικά του στοιχεία, που έχουν γεωμετρικά χαρακτηριστικά και υποδηλώνουν συγκεκριμένες αντιλήψεις τόσο για τις αρχές οργάνωσης, όσο και για τα επιθυμητά κριτήρια χρησιμοποίησής του. (β) Από τα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα μέσα στα οποία ο χώρος παράχθηκε και λειτουργεί. (γ) Από τον τρόπο που χρησιμοποιείται που παραπέμπει ιδίως στα συστήματα σχέσεων και επικοινωνίας που αναπτύσσονται, καθώς και στις πρακτικές που υιοθετούνται. (δ) Από τον τρόπο που βιώνεται από το παιδί ή την ομάδα παιδιών που τον χρησιμοποιεί». Συνεπώς, η σχολική αίθουσα προσδιορίζεται από την υλική, την κοινωνική και την ψυχολογική της υπόσταση (Γερμανός: 2010: 1-2 και 2011: 1-2).

Προσεγγίζοντας τα υλικά δομικά στοιχεία της σχολικής αίθουσας διαπιστώνεται ότι αφορούν κυρίως τα αρχιτεκτονικά της χαρακτηριστικά, δηλαδή το σχήμα, το μέγεθος, τα υλικά κατασκευής και την επιλογή των χρωμάτων. Ειδικότερα, το σχήμα της σχολικής αίθουσας αντικατοπτρίζει συγκεκριμένη παιδαγωγική αντίληψη που συνδέεται με την ενεργοποίηση του μαθητή. Επιπλέον η άνεση χώρου, ο φυσικός φωτισμός, η χρήση σκιάστρων και κουρτινών αλλά και τα επίπεδα ανάκλασης των επιφανειών, ο συνδυασμός των χρωμάτων, η θερμοκρασία και ο επαρκής εξαερισμός της αίθουσας (Kalimeri et al., 2016: 1-15 · Sarantopoulos, Lykoudis & Kassomenos, 2014: 493-500 · Ματσαγγούρας, 2008: 85-97), αλλά και το ποιοτικό ακουστικό περιβάλλον συνδέονται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την επίδοση (Συγκολίτου, 1997: 236-245). Επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά τις ανωτέρω παραμέτρους του υλικού χώρου επιφέροντας ριζικές αλλαγές. Ωστόσο, η επιλογή της σχολικής αίθουσας στην οποία θα στεγαστεί η κάθε τάξη αποτελεί αντικείμενο συζήτησης των εκπαιδευτικών του σχολείου, διότι αφορά «απόφαση επί της διδασκαλίας», άρα ενέχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα καθώς καθορίζει το πλαίσιο αλληλεπίδρασης της ομάδας-τάξης για μια ολόκληρη σχολική χρονιά και εμπεριέχει ποσοστό διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας.

Η κοινωνική διάσταση του χώρου της σχολικής αίθουσας σχετίζεται με τον τρόπο χρήσης της από τα δρώντα υποκείμενα, στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η σχολική αίθουσα προβάλλει στοιχεία του κυρίαρχου ιδεολογικού πλαισίου, το οποίο την έχει διαμορφώσει αλλά

ενέχει και μια δυναμική που απορρέει από την αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον μάθησης (Γερμανός, 2010: 7-9 & 2011: 1-4 · Fisher & Khine, 2006: 1-29). Ωστόσο, η εσωτερική διαμόρφωση του χώρου αποτελεί «απόφαση επί της διδασκαλίας» (Jewitt, 2005: 317-318) και, ως τέτοια, ενέχει ποσοστό «ρίσκου», δεδομένου ότι ο χώρος αποκτά διαφορετική παιδαγωγικοδιδασκτική ταυτότητα και λειτουργικότητα και επηρεάζει τις διαμαθητικές σχέσεις (Μπαμπάλης, 2011: 85-89 · Νικολάου, 2009: 65-66 · Bechtel & Churchman, 2002: 327). Επιπλέον, η παιδαγωγική επικοινωνία μέσα στο χωρικό πλαίσιο της σχολικής τάξης επηρεάζεται και από το μέγεθος των θρανίων, το οποίο οφείλει να συμβαδίζει με τις σωματικές αναλογίες των μαθητών (Φύκαρης, Κολτσίδα-Κοτινοπούλου & Μπάσιου, 2014: 170). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιήσει τη διαρρύθμιση του χώρου διδασκαλίας, προσαρμόζοντάς την τόσο στις επιθυμίες του ως προς τις επικοινωνιακές συνδέσεις μεταξύ των μαθητών και του ιδίου, αλλά και τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία (Συγκολλίτου, 1997: 178-194).

Η *ψυχολογική διάσταση* του χώρου της σχολικής αίθουσας εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής βιώνει τον σχολικό χώρο και τα επιμέρους στοιχεία που τον αποτελούν. Αξίζει να σημειωθούν οι διαπιστώσεις της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας, σύμφωνα με τις οποίες ο δομημένος χώρος επηρεάζει την αναπτυξιακή πορεία και τον ψυχισμό του παιδιού (Stadler-Altman, 2015: 255 Fisher, Godwin & Seltman, 2014: 1367-1369 · Ματσαγγούρας, 2008: 73-74 · Συγκολλίτου, 1997: 179-193). Μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και η αλληλεπίδρασή των μαθητών με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στηρίζεται στην ανάπτυξη της συλλογικότητας (Γερμανός, 2011: 1-4). Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και η διαπίστωση ότι ο σχολικός χώρος προσφέρει ερεθίσματα που συμβάλλουν στην αισθητική ενεργοποίηση των μαθητών.

Στη βάση των παραπάνω, συνάγεται ότι ως προς τον χώρο διδασκαλίας, είτε στο πλαίσιο της αρχικής οργάνωσης είτε σε επίπεδο καθημερινής διδακτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με μια σειρά αποφάσεων διακινδύνευσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Η οργάνωση του χώρου στοχεύει στην οριοθέτηση του πλαισίου της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών, διαμορφώνοντας την τελική εικόνα των εκπαιδευτικών δρώμενων στο σχολείο (Γερμανός, 1999: 282-283) και συνιστώντας σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».

4.3.2. Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης

Στο πλαίσιο συνυπολογισμού της κοινωνικής και της ψυχολογικής διάστασης του σχολικού χώρου (βλ. προηγούμενο υποκεφάλαιο), ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει τη λειτουργική χρήση και τα χαρακτηριστικά του χώρου διδασκαλίας, λαμβάνοντας αποφάσεις που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου και εμπεριέχουν «ρίσκο». Η τελική διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας συνδέεται με την επιδιωκόμενη παιδαγωγική επικοινωνία παρέχοντας ένα δομημένο υλικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Παρά ταύτα, προκειμένου η αλληλεπίδραση αυτή να αποβεί επωφελής για το αποτέλεσμα της διδασκαλίας μειώνοντας τις πιθανότητες «ρίσκου», ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λάβει υπόψη του κατά τη διαχείριση της τάξης και τις ψυχολογικές προϋποθέσεις της επικοινωνίας

μεταξύ των μαθητών, οι οποίες επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό κλίμα.

Το *σχολικό κλίμα* προσδιορίζεται ως το σύνολο των πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων οι οποίες επηρεάζονται από τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες και διαμορφώνουν το πλαίσιο αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής κοινότητας, θέτοντας τα όρια της αποδεκτής συμπεριφοράς μέσα στον σχολικό χώρο (Bradshaw Waasdorp, Debnam & Johnson, 2014: 594-595 · Allodi, 2010: 89-90). Η ενίσχυση και ανατροφοδότηση του κλίματος αυτού δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στον εκπαιδευτικό, ο οποίος ενθαρρύνεται ως προς την επίτευξη των στόχων του και τη γενικότερη αποτελεσματικότητά του (Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016: 172 · Treputtharat & Tayiam, 2014: 996-1000 · Sergiovani, 2001: 128). Ο συναισθηματικός τρόπος με τον οποίο ο μαθητής βιώνει τις κοινωνικές σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μέσα στην τάξη συνιστά το *ψυχολογικό κλίμα της τάξης* (Becker-Kurz & Morris, 2015: 268-269 · Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2000: 199-200).

Η αδυναμία ανάπτυξης θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη θέτει τη διδασκαλία σε διακινδύνευση καθώς μέσα στο πλαίσιο ενός θετικού κλίματος η σχολική εργασία έχει σαφείς στόχους, είναι δημιουργική, διασκεδαστική και προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών (Ridley & Walther, 1995: 12-14). Έρευνες έχουν δείξει ότι το ψυχολογικό κλίμα της τάξης συσχετίζεται θετικά με τη σχολική επίδοση και τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού. Συγκεκριμένα, το θετικό ψυχολογικό κλίμα μέσα από ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, ενίσχυση της συλλογικότητας και δημοκρατική αντιμετώπιση των προβλημάτων επικουρεί την ανάπτυξη μιας θετικής εικόνας του εαυτού και προσφέρει κίνητρα για μάθηση (Babad, 2009: 54). Αντίθετα, αρνητικό ψυχολογικό κλίμα μειώνει την αίσθηση αποδοχής του μαθητή από τους συμμαθητές του και συμβάλλει στη μείωση της διάθεσης του για συμμετοχή στη σχολική εργασία (Kauffman & Wilson, 2016 · Gherasim, Mairean & Butnaru, 2012 · Rayneri, Gerber & Wiley, 2006 · Saaverda & Saaverda, 2007). Επίσης, σύμφωνα με άλλες έρευνες, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης συσχετίζεται θετικά και με τη μαθητική συμπεριφορά και το παιχνίδι (Brocketal, 2016 · Abbas, Othman & Puteri, 2012 · Rusby, Crowley, Sparague & Biglan, 2011 · Khamis, 2009).

Για τους παραπάνω λόγους, η μελέτη του ψυχολογικού κλίματος της τάξης αποτελεί παράγοντα του διδακτικού σχεδιασμού ως προς τη διακινδύνευση της διδασκαλίας. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διαπιστώσει την κατάσταση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης του, διάφοροι ερευνητές έχουν καταρτίσει σχετικά ερευνητικά εργαλεία. Τέτοια είναι το *L.E.I. (Learning Environment Inventory)* και το *M.C.I. (My Class Inventory)* ή *T.E.T. («Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου»)* και η «Λίστα Αποτίμησης της Ποιότητας του Κλίματος της Σχολικής Τάξης και του Σχολείου» (*Checklist for the Assessment of the Quality of Classroom and School Climate*), τα οποία έχουν δείξει ότι το ψυχολογικό κλίμα της τάξης επηρεάζει τη σχολική επίδοση και τη σχολική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό από τον δείκτη νοημοσύνης και άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων (Babalıs, Tsoli, Koutounela, Stavrou & Alexopoulos, 2012: 1463 · Ματσαγγούρας, 2008: 187-199 και ειδικότερα για τις έρευνες 188-189).

4.3.3 Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας

Ως κουλτούρα της σχολικής μονάδας ορίζεται το σύνολο των κοινά αποδεκτών αξιών, στάσεων, παραδοχών και πρακτικών οι οποίες κυριαρχούν στην σχολική μονάδα (Ματσαγγούρας, 2008: 172-173). Οι Caldwell & Spinks (2013: 117-118) συνοψίζουν τις πρακτικές αυτές ως διαδικασίες οι οποίες αφορούν (α) την πολιτική του σχολείου, (β) την εκπαιδευτική ηγεσία, (γ) την συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, (δ) την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, (ε) τη γενικότερη ατμόσφαιρα οργάνωσης και προώθησης καινοτόμων ιδεών και πρακτικών και (στ) την δυναμική της αξιολόγησης.

Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας διαμορφώνει τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζεται ο εκπαιδευτικός και για τον λόγο αυτό μπορεί να θέσει τη διδασκαλία σε διακινδύνευση, δεδομένου ότι επηρεάζει τις δράσεις τις οποίες το σχολείο προωθεί σχετικά με ζητήματα τόσο της καθημερινότητας, όσο και ιδιαίτερης μέριμνας, όπως π.χ. οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με σκοπό την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον παιδιών διαφορετικής κουλτούρας, γλώσσας και θρησκείας (Νικολάου, 2010: 292-304). Αντίστοιχα, ενδεχόμενη κακή σχέση του εκπαιδευτικού με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας επιδρά στην επικοινωνία μεταξύ των μελών διδακτικού προσωπικού, αποπροσανατολίζοντάς τα από την εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου, όπως αυτή πραγματώνεται μέσα από την καθημερινή διδασκαλία (Φουσιτζή, Παπαντωνίου, Μωραΐτου & Δερμιτζάκη, 2015: 206-208 · Kythreotis, Pashiardis & Kyriakidis, 2010: 2018-222 · Pashiardis, 1998: 117-130).

4.4 Παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας οι οποίοι αφορούν τον εκπαιδευτικό

Οι παράγοντες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας οι οποίοι αφορούν τον εκπαιδευτικό σχετίζονται με την επιστημονική του κατάρτιση καθώς και την εργασιακή του εμπειρία¹⁰⁷ και τις πτυχές αυτής, όπως η ικανοποίηση από την εργασία αλλά και το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση. Η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα διακινδύνευσης της διδασκαλίας, καθώς αφορά το δρων υποκείμενο το οποίο έχει την ευθύνη του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός, επικεντρώνοντας στα δρώμενα της τάξης και στην επιστημονική του κατάρτιση, κινητοποιείται σε μια διαδικασία στοχασμού και αναστοχασμού, μέσα από την οποία επιτυγχάνει την βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του και την αναδιαμόρφωση της προσωπικής του θεώρησης για τη διδασκαλία (Φύκαρης, 2014: 230-234 · Jones, Jenkin & Lord, 2006: 45-74).

¹⁰⁷ Πρβλ. τη θέση του Σωκράτη για τη σχέση εμπειρίας και διακινδύνευσης «*εἰ γὰρ νῦν πρῶτον ἄρξεσθε παιδεύειν, σκοπεῖν χρῆ μὴ οὐκ ἐν τῷ Καρὶ ὑμῖν ὁ κίνδυνος κινδυνεύηται, ἀλλ' ἐν τοῖς ὑέσι τε καὶ ἐν τοῖς τῶν φίλων παισὶ, καὶ ἀτεχνῶς τὸ λεγόμενον κατὰ τὴν παροιμίαν ὑμῖν συμβαίνει ἐν πίθῳ ἢ κεραμεία γιγνομένη*», δηλαδή «*Αν βέβαια πρώτη φορά αρχίσετε να εκπαιδεύετε πρέπει να αναλογιστείτε πως διακινδυνεύετε όχι για κάποιον Κάρα, αλλά για τους γιους σας και τα παιδιά των φίλων σας, και μήπως συμβαίνει ακριβώς σε σας αυτό που λέει η παροιμία, να αρχίζετε την κεραμευτική φτιάχνοντας πιθάρια*» («*Λάχης*» ή «*Περί Ανδρείας*», 187a-b, μετάφραση Φιλολογική Ομάδα Κάκτου, εκδόσεις Κάκτος, 1993, σελ. 87-88).

4.4.1 Η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών: Επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος, ψυχική ανθεκτικότητα και διακινδύνευση της διδασκαλίας

Η ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού έχει τεθεί στο επίκεντρο της έρευνας κατά τα τελευταία χρόνια και συνδέεται με το άγχος και την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του (Daniilidoy & Platsidou, 2018: 16-18 · Sindu, Richardson & Dorman, 2015 :351-353).

Ως «επαγγελματική ικανοποίηση» του εκπαιδευτικού ορίζεται ως ο βαθμός της συναισθηματικής περιβαλλοντικής προσαρμογής του εργαζόμενου ως προς τον εργασιακό του ρόλο στο σχολείο, καθώς και η συναισθηματική του ανταπόκριση στα καθήκοντα, στις φυσικές και στις κοινωνικές συνθήκες της εργασίας του, γεγονός τα οποία μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα της διδασκαλίας, τις προσδοκίες του από αυτήν και να θέσουν το αποτέλεσμά της υπό διακινδύνευση (Loughland, 2019: 5-6 · Αμαραντίδου, 2010: 13-24· Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006: 484-488 · Lease, 1998: 154-157). Ε

Παράλληλα, η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με το *επαγγελματικό άγχος*, το οποίο ορίζεται είτε ως μια *αντίδραση* του ατόμου (σωματική, ψυχολογική ή σε επίπεδο συμπεριφοράς) σε μια ενοχλητική ή απειλητική κατάσταση, είτε ως *ερέθισμα* σχετιζόμενο με την υγεία του ατόμου και ορισμένες συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος στον βαθμό κατά τον οποίο ασκείται από αυτές σωματική ή συναισθηματική πίεση (Herman, Prewitt, Eddy, Savale & Reinke, 2020: 54-55 · Kamtsios & Lolis, 2016: 197-199 · Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1996: 139-142). Οι κυριότερες εκδηλώσεις εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς είναι η μειωμένη δημιουργικότητα και απόδοση, η αυξημένη τάση για απουσία, η σύγχυση, η επιθετικότητα και γενικότερη φυγοπονία. Τα παραπάνω συμπτώματα συνδέονται με την καθημερινή διδακτική πρακτική και την απόδοση των μαθητών, θέτοντας σε διακινδύνευση την επιτυχία της διδασκαλίας (Παππά, 2006: 136 - Mullins, 2016: 250-252).

Τέλος, οι Casserley & Megginson (2009: 16) προσδιόρισαν ότι καταστάσεις ακραίας εξάντλησης σε πολύ απαιτητικά περιβάλλοντα εργασίας μπορούν να προκληθούν λόγω παρατεταμένου εργασιακού άγχους. Αυτού του είδους η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει τον εκπαιδευτικό τόσο σωματικά όσο και ψυχολογικά και συνιστά παράγοντα «ρίσκου».

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να προσδιοριστεί με τη χρήση εργαλείων όπως η κλίμακα CD-RISC (Connor Davidson Resilience Scale) (Connor & Davidson, 2003) και η RSA (Resilience

Scale for Adults) (Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge & Hjemdal, 2005), ενώ στην Ελλάδα έχει αναπτυχθεί η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (TRS: Teachers' Resilience Scale) (Daniilidoy & Platsidou, 2018).

4.4.2 Η προσωπική φιλοσοφική θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η διακινδύνευση της διδασκαλίας

Ως *προσωπική θεωρία* του εκπαιδευτικού ορίζεται το αποτέλεσμα μιας συστηματικής διαδικασίας αναστοχασμού, στην οποία προβαίνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βελτιώσει τη διδασκαλία του και, προκειμένου να το πετύχει, εξετάζει νέες απόψεις και χρήσιμες ιδέες. Η εστίαση στην ανάπτυξη της προσωπικής φιλοσοφικής θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού έχει επιπρόσθετη σημασία, καθώς στο επίκεντρο τίθεται η διδακτική σκέψη του εκπαιδευτικού ως διαδικασία λήψης αποφάσεων οι οποίες αφορούν τον διδακτικό σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας (Senese, 2017: 103 · Kelchtermans, 2009: 260-263 · Chant, Heafner & Bennett, 2004: 26-27)¹⁰⁸.

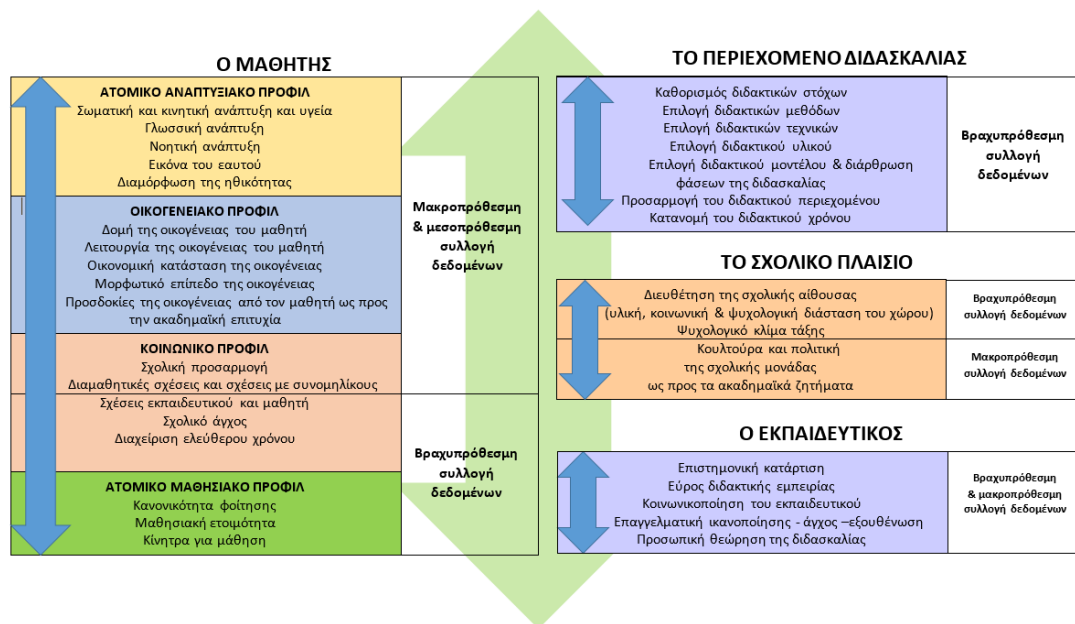
Η ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας σηματοδοτεί τη βάση πάνω στην οποία ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει προβληματικές καταστάσεις, καθορίζοντας τα κριτήρια της παρέμβασης στην οποία καλείται να προβεί προκειμένου να μειώσει τις πιθανότητες διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας (Chant, Heafner & Benett, 2004: 27-28).

Επισκοπώντας την παραπάνω ανάλυση των παραγόντων λήψης αποφάσεων κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, αναδύεται η ανάγκη εμβάθυνσης του εκπαιδευτικού στη γνώση των χαρακτηριστικών των μαθητών του ως πρωταρχικό βήμα κατάρτισης του διδακτικού σχεδιασμού με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό. Πάνω στα στοιχεία τα οποία μπορεί να αποκομίσει από την άντληση και την καταγραφή πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές του, ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να προσδιορίσει τα τεχνικά στοιχεία της διδασκαλίας διαμορφώνοντας την τελική της πορεία με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πρόβλεψη της εξέλιξής της. Παράλληλα, η συνεκτίμηση όλων των διαθέσιμων πληροφοριών διαμορφώνει και το επίπεδο των προσδοκιών του εκπαιδευτικού ως προς τον εαυτό του, τους μαθητές και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Στα παραπάνω σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η διαμόρφωση του χώρου ως παράγοντας πολυαισθητηριακής ενεργοποίησης των μαθητών, στοιχείο το οποίο καλείται να επεξεργαστεί ο εκπαιδευτικός είτε σε μακροπρόθεσμο, είτε σε βραχυπρόθεσμο χρονικό πλαίσιο. Τέλος, δεδομένου ότι κάθε διδασκαλία ενέχει το στοιχείο του μοναδικού και του απρόβλεπτου αλλά και το ότι αποτελεί μια δυναμικά εξελισσόμενη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός βιώνει διαρκώς νέες εμπειρίες τις οποίες καλείται να διαχειριστεί και να αξιοποιήσει μέσα από μια εσωτερική διαδικασία αναστοχασμού, στοχεύοντας στην προσωπική και επαγγελματική ισορροπία.

Ως προς την ανάλυση των παραγόντων διακινδύνευσης της διδασκαλίας ως προϋποθέσεις λήψης αποφάσεων κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, η πρώιμη ταξινόμηση η οποία παρατέθηκε στο τέλος του Κεφαλαίου 3 και προέκυψε ως συγκερασμός των παραγόντων που απαντώνται στις θεωρίες και στα μοντέλα διδακτικού σχεδιασμού, λαμβάνει πλέον σχηματική αποτύπωση. Επιπρόσθετα, κάθε κατηγορία παραγόντων διαιρείται σε δύο υποκατηγορίες, οι οποίες δημιουργήθηκαν με κριτήριο τον χρόνο παρέμβασης: (α) Παράγοντες *βραχυπρόθεσμης συλλογής*

¹⁰⁸ Πρβλ. την έρευνα της Liakorouli (2011) όπου μεταξύ άλλων τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους ως παράγοντα αποτελεσματικότητας της εργασιακής τους απόδοσης (Liakorouli, 2011: 72).

δεδομένων, οι οποίοι είναι διαρκώς μεταβαλλόμενοι και αποδίδουν διαφορετικά δεδομένα σε κάθε διδακτικό σχεδιασμό. Για παράδειγμα, οι ελλείψεις της διδασκόμενης ύλης αποτελούν μεταβαλλόμενο παράγοντα, καθώς το εύρος τους δύναται να είναι διαφορετικό από διδασκαλία σε διδασκαλία. (β) Παράγοντες μακροπρόθεσμης συλλογής δεδομένων, οι οποίοι αναμένεται να είναι σταθεροί καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους και οι οποίοι προσφέρουν δεδομένα μη μεταβαλλόμενα. Ο εκπαιδευτικός συλλέγει τα δεδομένα αυτά στην αρχή της σχολικής χρονιάς, τα επικαιροποιεί τακτικά και τα χρησιμοποιεί στους ωριαίους διδακτικούς σχεδιασμούς. Με δεδομένη την ανάλυση του παρόντος κεφαλαίου, γίνεται πλέον σαφές ότι κάθε παράγοντας συνδέεται με όλους του υπόλοιπους και επιδρά σ' αυτούς, καθώς και ότι η λήψη αποφάσεων του εκπαιδευτικού ως προς τον διδακτικό σχεδιασμό απαιτεί *συνεκτίμηση* όλων των διαθέσιμων δεδομένων.



Σχήμα 4: Οι παράγοντες διακινδύνευσης της διδασκαλίας ως προϋποθέσεις λήψης αποφάσεων κατά τον διδακτικό σχεδιασμό.

Εντάσσοντας το παραπάνω σχήμα σε εκείνο του κεφαλαίου 1, στο οποίο ορίστηκε το «ρίσκο στη διδασκαλία», διαμορφώνεται ένα νέο σχήμα το οποίο περιλαμβάνει πλέον τον διδακτικό σχεδιασμό και τη διδασκαλία ως διαδικασίες εντασσόμενες στο πεδίο διακινδύνευσης. Μέσα στο πεδίο αυτό εμφανίζονται ξεχωριστά οι παράγοντες λήψης αποφάσεων και η μεταξύ τους συσχέτιση, καθώς και ο τελικός στόχος, ο οποίος αφορά τη μείωση των πιθανοτήτων αποτυχίας της διδασκαλίας.

Στη βάση αυτή και έχοντας αποσαφηνιστεί η διαδικασία του διδακτικού σχεδιασμού, τα κριτήρια και οι παράγοντες λήψης αποφάσεων «επί της διδασκαλίας», στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται διεξοδικά το «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»), το οποίο αποτελεί προϊόν της παρούσας διατριβής και φιλοδοξεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προβεί σε ένα αποτελεσματικό διδακτικό σχεδιασμό, μειώνοντας τις πιθανότητες διακινδύνευσης της διδασκαλίας του.



Σχήμα 5: Το "ρίσκο στη διδασκαλία" ως προς τους παράγοντες που διέπουν τις διαδικασίες του πεδίου οριοθέτησής του ¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Στο παρόν σχήμα όπως παρατέθηκε στο τέλος του Κεφαλαίου 2 της παρούσας διατριβής προστίθενται πλέον οι παράγοντες λήψης αποφάσεων και η σύνδεση των διαδικασιών με τις έννοιες του «διδακτικού σχεδιασμού» ως πεδίου επίδρασης των παραγόντων λήψης αποφάσεων, της «διεξαγωγής της διδασκαλίας» ως πεδίου υλοποίησης της απόφασης και του «αποτελέσματος της διδασκαλίας» ως αφετηρίας αξιολόγησης των διαδικασιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΤΟ «ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») ΩΣ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ «ΡΙΣΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»

5.1. Οι θεωρητικές βάσεις του προτεινόμενου «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία»

Στο πλαίσιο της αναλυτικής παρουσίασης των παραγόντων διακινδύνευσης του αποτελέσματος της διδασκαλίας, η παρούσα διατριβή προέβη αρχικά στην αποσαφήνιση του όρου «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» (“risk in teaching”)¹¹⁰, προκειμένου να οριοθετήσει τι ακριβώς συνιστά «ρίσκο» για τη διδασκαλία. Η διατύπωση του τελικού ορισμού του «ρίσκου στη διδασκαλία» περιέλαβε: α) Τον *διδακτικό σχεδιασμό*, ως ένα σύνολο διαδικασιών μέσα από τις οποίες το «ρίσκο» στη διδασκαλία είναι δυνατόν να εντοπιστεί και να αναλυθεί. β) Την *απόφαση επί της διδασκαλίας*, ως διεργασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται το «ρίσκο» στη διδασκαλία. γ) Τον *εκπαιδευτικό*, ως το υποκείμενο λήψης της απόφασης και ρύθμισης της διδασκαλίας.

Η ανάλυση της έννοιας, των χαρακτηριστικών, των προϋποθέσεων και των μοντέλων του «διδακτικού σχεδιασμού» αναδεικνύει το γεγονός ότι ο «διδακτικός σχεδιασμός» αποτελεί δυναμική διαδικασία, εφόσον οι ερωτήσεις «τι πρέπει να διδαχθεί;», «σε ποιον πρέπει να διδαχθεί;» και «πώς θα διδαχθεί;» δεν έχουν ποτέ απάντηση με πάγιο περιεχόμενο (Φύκαρης, 2010: 275). Επιπρόσθετα, ο ορισμός του «διδακτικού σχεδιασμού», ως διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορά τη συστηματική, επαγγελματική και επιστημονική προοργάνωση της διδασκαλίας με σκοπό την όσο το δυνατόν επιτυχημένη διεξαγωγή της, θέτει, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, μια σειρά από παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Οι παράγοντες αυτοί μέσα από έναν οργανωμένο συντονισμό τους μπορούν να μειώσουν τις περιπτώσεις ή και τις πιθανότητες διακινδύνευσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Η σημαντικότητα του συντονισμού των παραγόντων αυτών έγκειται στο ότι για τη δόμηση του διδακτικού σχεδιασμού ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει μια σειρά από «αποφάσεις επί της διδασκαλίας»¹¹¹ και να προγραμματίσει τη διδακτική πορεία.

Καθώς η διαδικασία αυτή συντελείται εντός του πλαισίου εντοπισμού και διαχείρισης του «ρίσκου στη διδασκαλία», το οποίο αποτελεί πολυπαραγοντικό, σύνθετο και δύσκολα ποσοτικοποιούμενο ή ποιοτικοποιούμενο μέγεθος, προκύπτει η ανάγκη διαμόρφωσης **ενός εργαλείου** το οποίο να χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό στη δόμηση του διδακτικού σχεδιασμού, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί ή ακόμη και να εκμηδενιστεί η διακινδύνευση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Για τον λόγο αυτό, η παρούσα διατριβή προέβη στην κατασκευή του **«Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» ή «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»¹¹²** ως πρόταση για τη διαχείριση του «ρίσκου στη διδασκαλία». Ενώ οι

¹¹⁰ Βλ. το κεφάλαιο 1 της παρούσας διατριβής

¹¹¹ Βλ. το κεφάλαιο 2 της παρούσας διατριβής

¹¹² Στο εξής: «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

επιστημολογικές βάσεις δόμησης του εργαλείου προέρχονται από την ίδια την εννοιολογική οριοθέτηση του «ρίσκου» και της έννοιας της «απόφασης στη διδασκαλία», η επισκόπηση των βασικών θεωριών διδακτικού σχεδιασμού στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία¹¹³ δεν ανέδειξε κάποιο θεωρητικό σχήμα το οποίο να λαμβάνει υπόψη τις παραπάνω έννοιες. Παρά ταύτα, η παρούσα διατριβή αξιοποιεί για τη δόμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.», ως θεωρητική βάση τη «θεωρία διδακτικού σχεδιασμού» των Dick, Carey & Carey¹¹⁴ επειδή παρουσιάζει δομικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά, που ανταποκρίνονται στην ανάπτυξη ενός εργαλείου διαχείρισης του «ρίσκου στη διδασκαλία».

Ειδικότερα, το μοντέλο των Dick, Carey & Carey είναι κατά βάση γραμμικό. Ενέχει, ωστόσο ευελιξία (Kanuka, 2006: 4 · Dick, 1996: 63). Με τον τρόπο αυτό η αποτύπωσή του ως γραμμικό σχήμα αναιρείται στην πράξη, καθώς ο σχεδιασμός δεν ακολουθεί πάντοτε ευθύγραμμη πορεία.

Επιπρόσθετα, το μοντέλο των Dick, Carey & Carey είναι συστημικό. Αναφέρεται σε ένα σύνολο αλληλεξαρτώμενων μερών που λειτουργούν ενιαία με σκοπό την εκπλήρωση κάποιου συγκεκριμένου στόχου, που είναι η μάθηση. Τα αλληλοεπιδρώντα μέρη του συστήματος αυτού είναι οι μαθητές, ο εκπαιδευτικός, τα διδακτικά μέσα και τα αξιοποιούμενα διδακτικά υλικά καθώς και το περιβάλλον μάθησης, ως υλικός και κοινωνικός χώρος μάθησης. Όλα τα μέρη πρέπει να αλληλοεπιδρούν με αποτελεσματικότητα προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων και, τελικά, της μάθησης. Στην περίπτωση που δεν επιτυγχάνεται το αναμενόμενο διδακτικό αποτέλεσμα, τότε επιχειρούνται αλλαγές στον παράγοντα ο οποίος προκάλεσε τη δυσλειτουργία. Για τον λόγο αυτό το μοντέλο των Dick, Carey & Carey αποκαλείται και «Μοντέλο Συστημικής Προσέγγισης» (“Systems Approach Model for Designing Instruction”). Εφαρμογές του απαντώνται τόσο στον σχεδιασμό ωριαίας διδασκαλίας, όσο και στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών¹¹⁵.

Οι Dick, Carey & Carey αναφέρουν ότι το μοντέλο εμπεριέχει δύο βασικούς περιορισμούς: (α) Δεν περιλαμβάνει στάδιο εφαρμογής των διαδικασιών (στάδια της διδασκαλίας), αλλά μένει στην ανάπτυξη των διεργασιών του σχεδιασμού. (β) Είναι τόσο λεπτομερειακό, ώστε εκπαιδευτικοί που δεν είναι έμπειροι στον σχεδιασμό ή δεν είναι εξοικειωμένοι με το συγκεκριμένο μοντέλο, ωθούνται στο να παραλείπουν κάποια βήματα της εφαρμογής του μοντέλου θεωρώντας τα ως δεδομένα. Παρόλα αυτά, το μοντέλο περιλαμβάνει στάδιο καθορισμού φάσεων διδασκαλίας, το οποίο εμπεριέχεται στη φάση επιλογής διδακτικής στρατηγικής η οποία είναι διαρκώς

¹¹³ Βλ. το κεφάλαιο 3 της παρούσας διατριβής

¹¹⁴ Στο εξής: μοντέλο D.C.C.. Για αναλυτική παρουσίαση του μοντέλου, βλ. το κεφάλαιο 3 της παρούσας διατριβής

¹¹⁵ Βλ. ενδεικτικά την εφαρμογή του μοντέλου σε σχέδια μαθήματος Θεολογίας στο: Burggraff A. (2015). Developing Discipleship Curriculum: Applying the Systems Approach Model for designing instruction by Dick, Carey & Carey to the construction of Church Discipleship courses, *Christian Education Journal (series 3)*, 12 (2), σελ. 397-414. Επίσης, ως προς την ανάπτυξη curriculum για την εκπαίδευση στην οπτικοποίηση, βλ. Friedman, A. & Schneider, E. (2018). «Developing a Visualization Education Curriculum in the Age of Big Data Using the Dick & Carey Model», *Visual Communication Quarterly*, 25 (4): 250-256. Τέλος, ως προς την εκπαίδευση στις Νέες τεχνολογίες, βλ. Bello, H. & Aliyu, U. (2012). «Effect of ‘Dick and Carey instructional model’ on the performance of electrical/electronics technology education students in some selected concepts in technical colleges of northern Nigeria». *Educational Research*, 3 (3): 277-283.

αναθεωρήσιμη. Επίσης, η εφαρμογή ή η παράλειψη κάποιων βημάτων εξαρτάται από το σύνολο των δεδομένων τα οποία ο εκπαιδευτικός-σχεδιαστής έχει διαθέσιμα (Dick, 1996: 58-59).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα διατριβή χρησιμοποιεί το μοντέλο των Dick, Carey & Carey, επειδή: (α) επικαιροποιείται διαρκώς (1978, 1984, 1996, 2004, 2015) από τους δημιουργούς του ενσωματώνοντας νέα παραδείγματα. β) Εστιάζει στη φάση του σχεδιασμού με μεγάλη λεπτομέρεια, προτείνοντας ξεχωριστές αναλύσεις των παραγόντων διακινδύνευσης της διδασκαλίας και λειτουργώντας, ουσιαστικά, ως εργαλείο ανάλυσης διακινδύνευσης. γ) Είναι ευέλικτο και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς με μικρή ή μεγάλη εμπειρία στον διδακτικό σχεδιασμό, γεγονός το οποίο το καθιστά προσαρμόσιμο σε οποιαδήποτε θεωρία ή μοντέλο ανάλυσης διακινδύνευσης. δ) Η συνεχής αξιολόγηση των βημάτων αποτελεί δικλείδα ασφαλείας, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί σε κάθε φάση του σχεδιασμού να επιχειρηματολογήσει για κάθε του απόφαση. ε) Ο χαρακτηρισμός του ως «συστημικό» το καθιστά χρήσιμο σε μεγαλύτερου εύρους (μακροπρόθεσμης ισχύος) διδακτικούς σχεδιασμούς αλλά και στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών.

Ωστόσο επισημαίνεται ότι δομείται ένα νέο προτεινόμενο «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία», το οποίο ενώ στηρίζεται θεωρητικά στο μοντέλο των Dick, Carey & Carey, **εντούτοις προσθέτει νέα βήματα, ενώ αφαιρεί άλλα**. Ειδικότερα, παραλείφθηκαν τα στάδια της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης ως ξεχωριστά βήματα, καθώς καθένα από αυτά ενσωματώνεται ως ξεχωριστό στοιχείο σε κάθε βήμα του διδακτικού σχεδιασμού, δεδομένου ότι η αναθεώρηση του Διδακτικού Σχεδιασμού αποτελεί διδακτική απόφαση διαρκείας. Αντίστοιχα, προστέθηκε επιπλέον βήμα ως προς την επεξεργασία του διδακτικού υλικού, επειδή μέσα σε αυτό συμπεριλήφθηκαν οι κατ' οίκον εργασίες και πιθανές απορίες των μαθητών οι οποίες ενδεχομένως να απαιτούν συμπληρωματικό υλικό. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ακόμη ότι το τελευταίο βήμα αφορά τον εκπαιδευτικό ως παράγοντα διαμόρφωσης του διδακτικού σχεδιασμού, γεγονός το οποίο δεν προβλέπεται στο αρχικό σχήμα των Dick, Carey & Carey. Για τον λόγο αυτό, μολονότι η αρχική ιδέα του εργαλείου βασίζεται στο μοντέλο των Dick, Carey & Carey, η τελική μορφή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» εμπεριέχει σημαντικές διαφοροποιήσεις έτσι ώστε να αποτελεί ξεχωριστό σχήμα.

Επιπλέον, κατά τη δόμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» αξιοποιήθηκε ο πίνακας αναφοράς ως μοντέλο παράστασης δεδομένων διακινδύνευσης, προκειμένου να είναι δυνατή μια συνολική παρουσίαση των πιθανών περιπτώσεων διακινδύνευσης και των προτεινόμενων ενεργειών αντιμετώπισής τους. Οι ενέργειες αυτές αποτελούν μια πρώτη αντίδραση του εκπαιδευτικού στη διαπίστωση πιθανότητας «ρίσκου στη διδασκαλία».

Επιπροσθέτως, στην παρούσα διατριβή αξιοποιείται η εξακτινωμένη πορεία λήψης απόφασης, όπως αναπαρίσταται στα «δέντρα αποφάσεων», επειδή: (α) Οπτικοποιεί τη διαδικασία καθιστώντας την περισσότερο εύληπτη. β) Αποτυπώνεται τόσο η γραμμική όσο και η μη γραμμική διαδικασία λήψης απόφασης γ) Μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες μορφές αποτύπωσης δεδομένων όπως οι πίνακες, γεγονός το οποίο διευκολύνει την παρουσίαση ποσοτικών δεδομένων ή διλημμάτων. Στη βάση αυτή, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» συμπεριλαμβάνει 18 προτεινόμενες πορείες λήψης

απόφασης, οι οποίες ονομάζονται στο πλαίσιο της διατριβής ως «Πρωθούμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης» ή συντομογραφικά «**Π.Ε.Π.Α.**»¹¹⁶.

Οι Π.Ε.Π.Α. έχουν κατασκευαστεί στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας διατριβής και αποτελούν δομικό στοιχείο του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία». Αποτελούν *πορείες απόφασης* οι οποίες:

1. *Πρωθούν* συγκεκριμένες λύσεις, τις οποίες μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να μειώσει τους κινδύνους αποτυχίας της διδασκαλίας του.
2. Παρουσιάζουν *εξακτινωμένες* εναλλακτικές δυνατότητες κατά την πορεία λήψης της απόφασης.
3. Ακολουθώς παρουσιάζεται και αναλύεται το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Συγκεκριμένα παρουσιάζονται τα εννέα βήματα του εργαλείου, οι πιθανές περιπτώσεις διακινδύνευσης, καθώς και οι προτεινόμενες ενέργειες οι οποίες βασίζονται στις Π.Ε.Π.Α..

5.2. Παρουσίαση της βασικής δομής του προτεινόμενου «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία»

Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» περιλαμβάνει συνολικά οκτώ βήματα. Κάθε βήμα σηματοδοτεί την εξέταση μιας σειράς από παράγοντες οι οποίοι λαμβάνονται υπόψη για τις επιλεγόμενες αποφάσεις δόμησης του διδακτικού σχεδιασμού. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει προτεινόμενες ενέργειες πορείας απόφασης. Τα βήματα του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» είναι τα εξής:

1. «Καθορίζω τους Διδακτικούς Στόχους»
2. «Αναλύω τους αρχικούς Διδακτικούς Στόχους»
3. «Αναλύω τα χαρακτηριστικά των Μαθητών»
4. «Αναλύω τον χώρο και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών»
5. «Διατυπώνω και καταγράφω τους τελικούς διδακτικούς στόχους»
6. «Επιλέγω τη στρατηγική διδασκαλίας»
7. «Αναλύω τα δεδομένα χρήσης του διδακτικού υλικού»
8. «Ελέγχω και αποτιμώ τον διδακτικό σχεδιασμό ως προς τον εκπαιδευτικό»

¹¹⁶ Στο εξής η «Πρωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης» θα αναφέρεται ως Π.Ε.Π.Α.. Όλες οι Π.Ε.Π.Α. παρατίθενται στο Παράρτημα στο τέλος της παρούσας διατριβής.



Σχήμα 6: Το «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» σε αναπαράσταση όλων των βημάτων, η οποία αποτελεί σχηματική διασκευή του μοντέλου διδακτικού σχεδιασμού των Dick, Carey & Carey (2015:1).

Κάθε βήμα ξεκινά με την ερώτηση «Τι μπορεί να θέσει τη διδασκαλία σε διακινδύνευση;». Ακολουθεί μια σειρά από δοσμένες πιθανές απαντήσεις: εάν κάποια από αυτές ισχύει, ο εκπαιδευτικός σημειώνει στο διπλανό της κουτάκι ένα «X». Αφού έχει επαναλάβει αυτή τη διαδικασία για κάθε ένα από τα εννέα βήματα, ο εκπαιδευτικός έχει πλέον στη διάθεσή του τα στοιχεία εκείνα τα οποία κατά την κρίση του μπορούν να θέσουν τη διδασκαλία του σε διακινδύνευση.

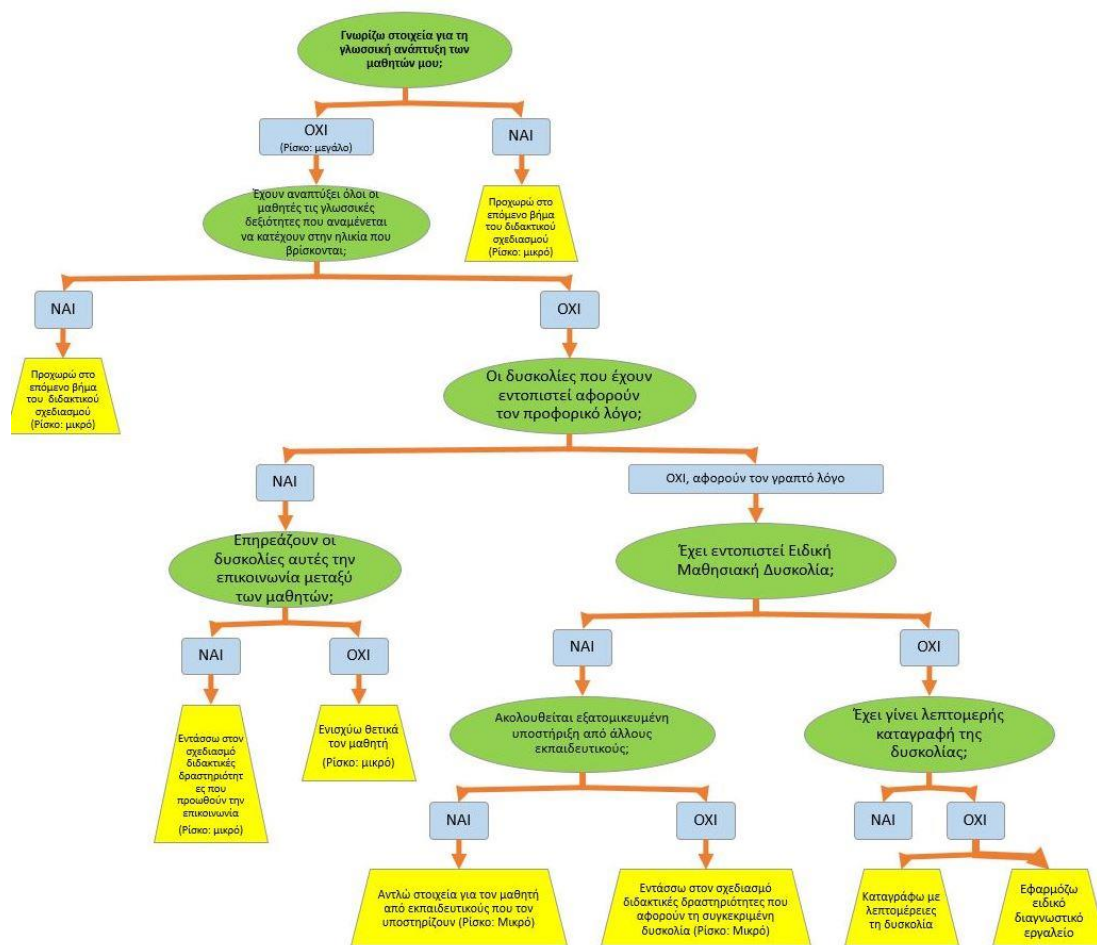
Κατόπιν ο εκπαιδευτικός εξετάζει από την αρχή τις περιπτώσεις διακινδύνευσης μία προς μία. Στον πίνακα αναφοράς του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», δίπλα σε κάθε πιθανή απάντηση υπάρχει μια σειρά από ενδεικτικές προτεινόμενες ενέργειες διαχείρισης της διακινδύνευσης. Οι περιπτώσεις αυτές είναι επίσης αριθμημένες ως υποκατηγορίες: Για παράδειγμα, οι περιπτώσεις διακινδύνευσης που εντοπίζονται στο βήμα Α, ονομάζονται Α1, Α2, κ.ο.κ.. Ο εκπαιδευτικός μπορεί αμέσως να ακολουθήσει μία από αυτές τις προτεινόμενες ενέργειες ή να χρησιμοποιήσει την αντίστοιχη «Πρωθυμική Εξακτινωμένη Πορείας Απόφασης» ή «Π.Ε.Π.Α.» η οποία αντιστοιχεί στην πρόταση που εξετάζει. Η Π.Ε.Π.Α. που αντιστοιχεί σε κάθε πρόταση αναφέρεται δίπλα στις προτεινόμενες ενέργειες.

Με τον τρόπο αυτό, η δομή του πίνακα αναφοράς του εργαλείου έχει την παρακάτω μορφή:

Στάδιο Διδακτικού Σχεδιασμού	Εντοπισμός αιτιών διακινδύνευσης		Διαχείριση διακινδύνευσης	
	Τι μπορεί να θέσει τη διδασκαλία μου σε διακινδύνευση; ΝΑΙ = Χ		Πρωθυμική Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης (Π.Ε.Π.Α.)	
Γ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	Γ5	Μαθητής/μαθητές παρουσιάζει/παρουσιάζουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο (και Ε.Μ.Δ.)	<ul style="list-style-type: none"> — Εντοπίζω απλές δυσκολίες στον γραπτό λόγο — Εντοπίζω Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία που σχετίζεται με τον γραπτό λόγο — Ελέγχω εάν ο/η μαθητής/τρια που αντιμετωπίζει τη συγκεκριμένη δυσκολία λαμβάνει επιπλέον διδακτική στήριξη από άλλους εκπαιδευτικούς — Καταγράφω λεπτομερώς τα στοιχεία της δυσκολίας αυτής συμβουλευόμενος/η σχετικά στοιχεία του σχολείου (διαγνώσεις, ημερολόγια, κλπ) — Προσαρμόζω τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες μου στο επίπεδο του μαθητή — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.4

Εικόνα 1: Τμήμα του πίνακα αναφοράς του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία».

Καθεμιά από τις Π.Ε.Π.Α. αναπαριστά μια γραμμική πορεία απόφασης, η οποία προχωρά μέσα από πιθανές απαντήσεις σε αποφάσεις οι οποίες μπορούν να ακολουθηθούν από τον εκπαιδευτικό και να συμβάλουν στη μείωση της διακινδύνευσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Σε σχέση με τις αναπαραστάσεις των δέντροδιαγραμμάτων, η Π.Ε.Π.Α. είναι απλουστευμένη, καθώς δεν περιλαμβάνει σύμβολα κόμβων («και», «ή», «επομένως», κλπ.) αλλά μόνο τέσσερα στοιχεία: α. Η *έλλειψη*, η οποία αναπαριστά ένα ερώτημα του διδακτικού σχεδιασμού (π.χ. «Ποια από τις διδακτικές δραστηριότητες μπορεί να αφαιρεθεί –αν χρειαστεί– σ’ αυτή τη φάση διδασκαλίας;»). β. Το *παραλληλόγραμμο*, μέσα στο οποίο αναγράφεται η απάντηση στην ερώτηση αυτή (π.χ. «Η διδακτική δραστηριότητα της δραματοποίησης»). Για κάθε ερώτηση δίνεται παραπάνω από μία απάντηση έτσι ώστε να εξετάζονται όλες οι εναλλακτικές πιθανότητες. γ. Το *τραπέζιο*, το οποίο περιλαμβάνει την τελική διδακτική απόφαση (π.χ. «Αφαιρώ τη δραστηριότητα Χ»). δ. Το *βέλος*, το οποίο δείχνει την πορεία της απόφασης. Τα παραπάνω αναπαρίστανται στην εικόνα που ακολουθεί:



Σχήμα 7: Ένα παράδειγμα «Πρωθυόμενης Εξακτινωμένης Πορείας Απόφασης» ή «Π.Ε.Π.Α.» όπου εμπεριέχονται όλες οι σχηματικές αναπαραστάσεις

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται με συντομία τα εννέα βήματα του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία».

5.3 Αναλυτική παρουσίαση των σταδίων εφαρμογής του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία»

Ο παρακάτω πίνακας αναφοράς παρουσιάζει ολοκληρωμένη\ο το «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία». Παρουσιάζονται ξεχωριστά κάθε βήμα του διδακτικού σχεδιασμού και δίπλα του αριθμημένες πιθανές περιπτώσεις διακινδύνευσης, τις οποίες καλείται ο εκπαιδευτικός να ελέγξει εάν είναι πιθανόν να ισχύουν, σημειώνοντας ένα Χ στο διπλανό κουτάκι. Δίπλα παρατίθενται οι προτεινόμενες διδακτικές ενέργειες και οι Πρωθυόμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης στις οποίες αυτές αναφέρονται. Επισημαίνεται ότι οι Π.Ε.Π.Α. βρίσκονται αναρτημένες στο διαδίκτυο, στον ιστότοπο <https://diakind.blogspot.com/>, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να τις συμβουλευτούν ακόμη και όταν δεν έχουν τη δυνατότητα να συμβουλευτούν τον Πίνακα Αναφοράς του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.».

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Α. Στάδια Διδακτικού Σχεδιασμού	Β. Εντοπισμός αιτιών διακινδύνευσης Τι μπορεί να θέσει τη διδασκαλία μου σε διακινδύνευση;		Γ. Διαχείριση διακινδύνευσης Προτεινόμενες Ενέργειες και Πρωθυόμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης (Π.Ε.Π.Α.) https://diakind.blogspot.com/
Α. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΡΧΙΚΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ	A1	Ελήφθησαν μερικώς υπόψη οι διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος	— Συμβουλευόμαι τους διδακτικούς στόχους, όπως διατυπώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, για την οργάνωση του περιεχομένου διδασκαλίας — Συμβουλευόμαι τους διδακτικούς στόχους, όπως διατυπώνονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, για την οργάνωση του περιεχομένου διδασκαλίας — Κάποια άλλη ενέργεια:.....
	A2	Εντοπίζονται σημεία στο περιεχόμενο διδασκαλίας, τα οποία καλύπτονται σχετικά από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος	— Εντοπίζω τα σημεία του περιεχομένου διδασκαλίας τα οποία καλύπτονται εν μέρει από τους διδακτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος — Εντοπίζω τις ειδικές συνθήκες που υπαγορεύουν την συμπερίληψη επιπλέον διδακτικού στόχου — Υπολογίζω κατά πόσο εφικτή είναι η επίτευξη των διδακτικών στόχων στον απαραίτητο διδακτικό χρόνο — Κάποια άλλη ενέργεια:.....
	A3	Κάποιο άλλο ζήτημα	
Β. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΡΧΙΚΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ	B1	Οι ερωτήσεις, ασκήσεις-δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου ανταποκρίνονται οριακά για την απόκτηση των μαθησιακών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος και της διδασκαλίας	— Επιμερίζω κάθε διδακτικό στόχο σε μικρότερα μέρη -βήματα γνώσης. — Καταρτίζω τον τρόπο ελέγχου απόκτησης της γνώσης σε κάθε διδακτικό στόχο. — Κάποια άλλη ενέργεια:.....
	B2	Κάποια τμήματα του περιεχομένου διδασκαλίας αναμένεται να εξηγηθούν στους μαθητές με περισσότερους από έναν τρόπο	— Ελέγχω εάν όλοι οι μαθητές έχουν αποκτήσει κάθε βήμα γνώσης — Καταγράφω από πριν τι αναμένω ότι μπορεί να δυσκολέψει τους μαθητές — Προβλέπω εναλλακτική προσέγγιση όσων τμημάτων του περιεχομένου διδασκαλίας θεωρώ ότι αναμένεται να δυσκολέψουν τους μαθητές — Κάποια άλλη ενέργεια:.....
	B3	Κάποιο άλλο ζήτημα	

Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.1

Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.2

Γ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΟΥ (μακροπρόθεσμο επίπεδο) Γ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΟΥ (μακροπρόθεσμο επίπεδο) ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΟΥ (μακροπρόθεσμο)	Γ1	Αξιοποιείται η συστηματική παρατήρηση για να διαπιστωθεί ότι οι κινητικές ιδιαιτερότητες μαθητών επηρεάζουν μερικώς τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> — Εξετάζω την πιθανότητα να λύσω το ζήτημα μόνος μου στο πλαίσιο της τάξης — Διαμορφώνω κατάλληλα τη σχολική αίθουσα — Παρατηρώ εάν οι μαθητές με τις συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες συνεργάζονται αρμονικά με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας — Συνεργάζομαι με άλλους εκπαιδευτικούς για την επίλυση του ζητήματος — Ζητώ τη συνδρομή των γονέων για την καλύτερη αντιμετώπιση του προβλήματος — Προσαρμόζω τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες μου στο επίπεδο των μαθητών — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.3
	Γ2	Υπάρχουν ενδείξεις δυσκολιών στη νοητική ανάπτυξη μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> — Εντοπίζω δυσκολία στη νοητική ανάπτυξη κάποιων μαθητών μέσα από τη χρήση σχετικού διαγνωστικού εργαλείου — Συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών έτσι ώστε να σχηματίσω εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές στο σπίτι — Συμβουλεύομαι πιθανές καταγραφές από το αρχείο του σχολείου — Κάποια άλλη ενέργεια 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.4
	Γ3	Υπάρχουν ενδείξεις δυσκολιών στη γλωσσική ανάπτυξη μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> — Εντοπίζω δυσκολία στη γλωσσική ανάπτυξη κάποιων μαθητών μέσα από τη χρήση σχετικού διαγνωστικού εργαλείου — Συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών έτσι ώστε να σχηματίσω εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι μαθητές στο σπίτι — Συμβουλεύομαι πιθανές καταγραφές από το αρχείο του σχολείου — Κάποια άλλη ενέργεια 	
	Γ4	Εντοπίζονται δυσκολίες στην ανάπτυξη προφορικού λόγου μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> — Εντοπίζω δυσκολίες που επηρεάζουν την ένταξη των μαθητών στο τμήμα — Εντοπίζω δυσκολίες που επηρεάζουν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών — Εντοπίζω δυσκολίες που επηρεάζουν την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό — Προσαρμόζω τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες μου στο επίπεδο του μαθητή — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	
	Γ5	Εντοπίζονται δυσκολίες στην ανάπτυξη γραπτού	<ul style="list-style-type: none"> — Εντοπίζω απλές δυσκολίες στον γραπτό λόγο — Εντοπίζω Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, η οποία σχετίζεται με τον γραπτό λόγο 	

	λόγου μαθητών (συμπεριλαμβάνεται η πιθανότητα Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας)	<ul style="list-style-type: none"> — Ελέγχω, εάν οι μαθητές με τη συγκεκριμένη ιδιαιτερότητα λαμβάνουν πρόσθετη διδακτική στήριξη από άλλους εκπαιδευτικούς — Προσαρμόζω τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες μου στο επίπεδο του κάθε μαθητή — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	
Γ6	Διαπιστώνονται ενδείξεις χαμηλής αυτοεκτίμησης μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> — Σε συνεργασία με εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής του σχολείου ή όμορου σχολείου αξιοποιώ σχετικό εργαλείο ανίχνευσης της αυτοεικόνας των μαθητών — Συνεργάζομαι με άλλους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικών με την αυτοεικόνα των μαθητών — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.5
Γ7	Εκτιμάται ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών οφείλεται στις χαμηλές σχολικές επιδόσεις τους	<ul style="list-style-type: none"> — Ελέγχω, εάν υπάρχει συσχέτιση χαμηλής σχολικής επίδοσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης — Συνεργάζομαι με τις οικογένειες των μαθητών σχετικά με τις προσδοκίες τους από τα παιδιά τους -Συνεργάζομαι με τον σχολικό ψυχολόγο με σκοπό τον σχεδιασμό στρατηγικής βελτίωσης της χαμηλής αυτοεκτίμησης των μαθητών — Οργανώνω διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να ανατεθούν στον μαθητή και να οδηγήσουν στην αυτό-ενίσχυσή του — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	
Γ8	Εκτιμάται ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση μαθητών οφείλεται σε άλλους παράγοντες (οικογένεια, συνομήλικοι, κλπ.)	<ul style="list-style-type: none"> — Συνεργάζομαι με τις οικογένειες των μαθητών σχετικά με τις προσδοκίες τους από τα παιδιά τους -Συνεργάζομαι με τον σχολικό ψυχολόγο με σκοπό τον σχεδιασμό στρατηγικής βελτίωσης της χαμηλής αυτοεκτίμησης των μαθητών — Οργανώνω διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να ανατεθούν στον μαθητή και να οδηγήσουν στην αυτό-ενίσχυσή του — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	
Γ9	Διαπιστώνεται ελλιπής φοίτηση μαθητών στο σχολείο	<ul style="list-style-type: none"> — Κρατώ συστηματικό ημερολόγιο φοίτησης των μαθητών μου — Συμβουλευόμαι το αρχείο του σχολείου, προκειμένου να εντοπίσω, αν η κατάσταση ελλιπούς φοίτησης συνέβαινε και στο παρελθόν — Ερευνώ για σχέση ανάμεσα στην ελλιπή φοίτηση και χαμηλές επιδόσεις — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.6
Γ10	Υπάρχει δυσκολία εντοπισμού των αιτιών ελλιπούς φοίτησης μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> — Καταγράφω συστηματικά δεδομένα του προσωπικού προφίλ των μαθητών ελλιπούς φοίτησης — Θέτω το ζήτημα της ελλιπούς φοίτησης στον Διευθυντή του σχολείου — Θέτω το ζήτημα στον Σύλλογο Διδασκόντων 	

<p style="text-align: center;">Γ. ΑΝΑΛΥΩ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΟΥ (μακροπρόθεσμο επίπεδο)</p>	<p style="text-align: center;">Γ11</p>	<p>Εντοπίζονται ζητήματα στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών ανασταλτικά της αναμενόμενης επίδοσης των μαθητών</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Εντοπίζω στοιχεία της δομής και της σύνθεσης της οικογένειας του/ των μαθητή/ των — Αναζητώ πληροφορίες για την κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας του/ των μαθητή/των — Αναζητώ πληροφορίες για το μορφωτικό επίπεδο των μελών της οικογένειας του μαθητή — Διαπιστώνω τις προσδοκίες της οικογένειας του μαθητή — Οργανώνω διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να ανατεθούν στον μαθητή, με στόχο τη θετική του ενίσχυση — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	<p>Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.7</p>	
	<p style="text-align: center;">Γ12</p>	<p>Η συνεργασία με τους γονείς ή κηδεμόνες μαθητών αντιμετωπίζει δυσκολίες</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Ενημερώνω γραπτώς η/και τηλεφωνικώς τους γονείς για επικείμενες συναντήσεις — Στηρίζω την άποψή μου για κάθε περίπτωση μαθητή με επιχειρήματα που βασίζονται στην καθημερινή εικόνα του στην τάξη — Καταγράφω τα αποτελέσματα των συναντήσεων και τις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς δεν εμφανίστηκαν στις συναντήσεις μολονότι είχαν ειδοποιηθεί — Ενημερώνω τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου αναζητώντας λύση — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 		
	<p style="text-align: center;">Γ13</p>	<p>Μεταξύ μαθητών διαπιστώνονται συγκρουσιακές σχέσεις</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Χρησιμοποιώ επιστημονική τεχνική ή εργαλείο καταγραφής των διαμαθητικών σχέσεων όπως π.χ. το κοινωνιόγραμμα — Συμβουλευόμαι άλλους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην τάξη — Καταρτίζω διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες ενισχύουν την διαμαθητική επικοινωνία και συνεργασία — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 		<p>Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.8</p>
	<p style="text-align: center;">Γ14</p>	<p>Μαθητές παραβαίνουν συστηματικά την τήρηση των κανόνων της τάξης</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Καταρτίζω με τους μαθητές ένα "Συμβόλαιο της Τάξης" με συμφωνημένους κανόνες συμπεριφοράς — Αναθέτω διακριτούς ρόλους σε όλους τους μαθητές — Ανακατανέμω τις ομάδες εργασίας — Ενισχύω τον διαμαθητικό διάλογο στο πλαίσιο κατάλληλα δομημένων διδακτικών δραστηριοτήτων — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 		
	<p style="text-align: center;">Γ15</p>	<p>Εντοπίζονται δυσκολίες στη συνεργασία μου με όλους τους μαθητές</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Εντοπίζω τα αίτια πιθανών διαφωνιών ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές — Καταγράφω το σημαντικότερο ζήτημα σύγκρουσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές — Διερευνώ τα αίτια της σύγκρουσης 		<p>Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.9</p>

			<ul style="list-style-type: none"> — Προωθώ τον διάλογο με τους μαθητές και προσπαθώ να επιλύσω τις διαφωνίες μας με αμοιβαίες υποχωρήσεις — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	
	Γ16	Υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι είναι υπερβολικά προσκολλημένοι στον εκπαιδευτικό	<ul style="list-style-type: none"> — Ερευνώ, εάν η εξάρτηση αυτή οφείλεται σε κάποιο ενδοσχολικό αίτιο (π.χ. φόβος για κάποιον συμμαθητή, άγχος, κλπ.) — Ενθαρρύνω τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή το σχολείου — Συζητώ με συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών για το ζήτημα της εξάρτησης — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	
	Γ17	Οι μαθητές απασχολούνται στον ελεύθερο χρόνο τους με αμφιβόλου εκπαιδευτικής ποιότητας δραστηριότητες	<ul style="list-style-type: none"> — Ερευνώ πώς περνούν οι μαθητές τον ελεύθερο χρόνο τους εντός και εκτός σχολείου — Παρατηρώ τι κάνουν οι μαθητές στο διάλειμμα — Χρησιμοποιώ στοιχεία από τις παραπάνω καταγραφές στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, προκειμένου να την καταστήσω ελκυστικότερη στους μαθητές — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.10
	Γ18	Υπάρχουν ενδείξεις ότι μαθητές στερούνται ελεύθερου χρόνου	<ul style="list-style-type: none"> — Καταρτίζω διδακτικές δραστηριότητες για να αποφορτιστούν συναισθηματικά τους μαθητές — Συμπεριλαμβάνω ολιγόλεπτη διακοπή για ξεκούραση των μαθητών όταν διαπιστώνω κόπωση τους — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	
	Γ19	Κάποιο άλλο ζήτημα		
Δ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΧΩΡΩ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ	Δ1	Η δομή και διαρρύθμιση του χώρου διδασκαλίας δυσχεραίνει την ομαλή έκβαση της διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> — Μεριμνώ για την κατάλληλη διεύθεση του χώρου διδασκαλίας, με βάση τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών — Διατάσσω τα θρανία έτσι, ώστε να ευνοείται η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών — Διατάσσω τα θρανία έτσι, ώστε να ευνοείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών — Φροντίζω ο χώρος διδασκαλίας να είναι ευχάριστος στους μαθητές — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.11
		Οι μαθητές κατέχουν ελλιπώς προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν στη διδασκαλία	<ul style="list-style-type: none"> — Προβαίνω σε συχνές αξιολογήσεις (τυπικές ή άτυπες) της επίδοσης των μαθητών — Καταγράφω τακτικά τα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων — Προβλέπω μια φάση αρχικής αξιολόγησης του γνωστικού επιπέδου των μαθητών ως προς το περιεχόμενο που αναμένεται να διδαχθεί 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.12

			<ul style="list-style-type: none"> — Σχεδιάζω εναλλακτική φάση διδασκαλίας πριν την εισαγωγή προκειμένου να καλυφθούν πιθανές ελλείψεις κάποιων μαθητών ως προς την προαπαιτούμενη γνώση - Προβλέπω το ενδεχόμενο διεξαγωγής διδασκαλίας εμπέδωσης της προηγούμενης γνώσης — Εκτιμώ και καταγράφω από πριν τα σημεία εκείνα στα οποία πιθανόν να εντοπιστούν αδυναμίες — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	
	Δ3	Κάποιο άλλο ζήτημα		
Ε. ΔΙΑΤΥΠΩΝΩ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΩ ΤΟΥΣ ΤΕΛΙΚΟΥΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ	Ε1	Κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων, ελήφθησαν μερικώς υπόψη ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (γλωσσικά, πολιτισμικά, αναπτυξιακά) κάποιων μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> — Συγκεντρώνω τις ειδικές περιπτώσεις μαθητών με βάση τις πιθανές περιπτώσεις διακινδύνευσης Γ1-Γ19 — Ελέγχω εάν προωθείται η διαμαθητική συνεργασία — Ελέγχω εάν η στοχοθέτηση προβλέπει δραστηριότητες που να προωθούν τη θετική ενίσχυση των μαθητών — Πραγματοποιώ οριστικό έλεγχο προκειμένου να διαπιστώσω εάν καλύπτεται το σύνολο του γνωστικού περιεχομένου — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.13
	Ε2	Οι μαθητές κατανοούν μερικώς τους διδακτικούς στόχους	<ul style="list-style-type: none"> — Ξεκαθαρίζω ποιους στόχοι είναι ανακοινώσιμοι στους μαθητές και τους επαναδιατυπώνω με απλά λόγια — Ελέγχω εάν υπάρχει ξεκάθαρη σύνδεση στόχων και περιεχομένου — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	
	Ε3	Κάποιο άλλο ζήτημα		
ΣΤ. ΕΠΙΛΕΓΩ ΤΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΣΤ1	Κατά τη διδασκαλία ενδέχεται να απαιτηθεί εναλλαγή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών	<ul style="list-style-type: none"> — Ελέγχω αν απαιτείται κατά τη διδασκαλία η συγκρότηση μικρών ομάδων μαθητών — Ελέγχω αν απαιτείται κατά τη διδασκαλία η παρουσίαση θέματος για αρκετό διδακτικό χρόνο από τον εκπαιδευτικό — Ελέγχω αν μπορεί ο μαθητής να αποκτήσει μόνος του τη γνώση μέσα από την εμπειρία του με το διδακτικό υλικό — Ελέγχω εάν στη διδασκαλία χρειάζεται να αξιοποιηθούν στοιχεία από άλλες επιστήμες — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.14
	ΣΤ2	Κατά τη διδασκαλία ενδέχεται να απαιτηθεί αναπροσαρμογή των φάσεων διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> — Καταγράφω το σύνολο του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου — Ελέγχω την επάρκεια του χρόνου για τη φάση Εισαγωγής και τη φάση Αξιολόγησης — Καταγράφω τις διδακτικές δραστηριότητες που χρειάζομαι 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.15

ΣΤ. ΕΠΙΛΕΓΩ ΤΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ			<ul style="list-style-type: none"> — Συσχετίζω κάθε διδακτική δραστηριότητα με τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο — Συσχετίζω κάθε διδακτική δραστηριότητα με συγκεκριμένο διδακτικό στόχο — Σημειώνω εάν κάποια διδακτική δραστηριότητα είναι σημαντικότερη από τις άλλες λόγω της συσχέτισής με κάποιον ειδικό διδακτικό στόχο — Υπολογίζω από πριν τον απαιτούμενο χρόνο για κάθε διδακτική δραστηριότητα — Αξιολογώ τη σπουδαιότητά τους με κριτήριο το ενδεχόμενο έκτακτης αφαίρεσης κάποιας από αυτές — Δομώ τις διδακτικές δραστηριότητες ώστε να είναι χρονικά ευέλικτες — Κάποια άλλη ενέργεια:.....
	ΣΤ3	Όταν αποφεύγεται η πρόβλεψη επιπλέον διδακτικού χρόνου για επίλυση αποριών των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> — Εντοπίζω τις διδακτικές δραστηριότητες που απαιτούν από τους μαθητές να εργαστούν μόνοι τους — Προβλέπω πιθανές απορίες των μαθητών -Αξιολογώ τη σπουδαιότητά των διδακτικών δραστηριοτήτων με κριτήριο το ενδεχόμενο έκτακτης αφαίρεσης κάποιας από αυτές — Κάποια άλλη ενέργεια:.....
	ΣΤ4	Όταν αποφεύγεται η πρόβλεψη επιπλέον διδακτικού χρόνου για πιθανή ανάγκη ξεκούρασης των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> — Αξιολογώ τη σπουδαιότητα των διδακτικών δραστηριοτήτων με κριτήριο το ενδεχόμενο έκτακτης αφαίρεσης κάποιας από αυτές — Επανασχεδιάζω κάποια δραστηριότητα, ώστε να είναι ελάχιστα κοπιώδης δια τους μαθητές — Οργανώνω τις διδακτικές δραστηριότητες, ώστε να είναι χρονικά ευέλικτες+A162 — Κάποια άλλη ενέργεια:.....
	ΣΤ5	Εκδηλώνεται κόπωση των μαθητών από το ημερήσιο πρόγραμμα (το μάθημα γίνεται κατά τις τελευταίες ώρες που οι μαθητές είναι κουρασμένοι ή έχει προηγηθεί κοπιαστική εργασία [π.χ. τεστ])	<ul style="list-style-type: none"> — Εξετάζω τη θέση του μαθήματος στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου — Εξετάζω ποια μαθήματα προηγούνται και ποια έπονται — Διαπιστώνω το ενδεχόμενο να έχει προηγηθεί κάποια ιδιαίτερα κοπιαστική εργασία — Προβλέπω την εισαγωγή εύκολα επεξεργάσιμων διδακτικών δραστηριοτήτων — Εξετάζω το ενδεχόμενο μελλοντικής μετακίνησης του μαθήματος σε άλλη ώρα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα — Προβλέπω εμβόλιμο χρόνο ξεκούρασης των μαθητών ανάμεσα στις φάσεις διδασκαλίας — Κάποια άλλη ενέργεια:.....
	ΣΤ8	Κάποιο άλλο ζήτημα	

Z. ΑΝΑΛΥΩ ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	Z1	Οι μαθητές αναμένεται να δυσκολευτούν στην κατανόηση του κειμενικού υλικού των σχολικών εγχειριδίων	<ul style="list-style-type: none"> — Καταγράφω τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος που καλύπτονται πλήρως από το σχολικό εγχειρίδιο — Αναζητώ πρόσθετες πηγές πληροφοριών προκειμένου να καλύψω πιθανά κενά του σχολικού εγχειριδίου — Εξετάζω το ενδεχόμενο να μη χρησιμοποιήσω το σχολικό εγχειρίδιο αλλά αποκλειστικά άλλο διδακτικό υλικό — Εξετάζω αν αναμένεται να κατανοήσουν οι μαθητές εύκολα τα κείμενα του βιβλίου — Εντοπίζω πιθανές νοηματικές απορίες μέσα στα κείμενα — Συνδέω τις παραπάνω απορίες με συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες κατανόησης-εμπέδωσης — Εξετάζω το ενδεχόμενο να χρησιμοποιήσω πρόσθετο διδακτικό υλικό — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.16
	Z2	Η εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου είναι προβληματική για την επίτευξη μάθησης	<ul style="list-style-type: none"> — Εξετάζω, εάν αναμένεται η μαθησιακή εμπειρία των μαθητών να ενισχυθεί με την εικονογράφηση του σχολικού βιβλίου — Εξετάζω το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου που αναμένεται να διδαχθεί ως προς τον ρόλο κάθε εικόνας ξεχωριστά σε συνδυασμό με το κείμενο — Εντοπίζω εναλλακτικό εικονογραφικό υλικό — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	
	Z3	Διαπιστώνεται ότι τα διαθέσιμα εποπτικά υλικά του σχολείου είναι ανεπαρκή για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> — Διαπιστώνω την αναγκαιότητα χρήσης εποπτικού υλικού — Καταγράφω τι ακριβώς θα χρειαστώ — Ελέγχω τη διαθεσιμότητα των μέσων αυτών στο σχολείο — Εντοπίζω τα χρονικά σημεία και τις διδακτικές δραστηριότητες που απαιτούν τη χρήση εποπτικών μέσων — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.17
	Z4	Επίπεδο αναγκαιότητας των κατ' οίκον εργασιών	<ul style="list-style-type: none"> — Ελέγχω αν είναι απαραίτητες οι κατ' οίκον εργασίες για την εμπέδωση της γνώσης — Ελέγχω εάν οι κατ' οίκον εργασίες συνδέονται με κάποιον διδακτικό στόχο — Υπολογίζω τον χρόνο που θα χρειαστούν οι μαθητές για την ολοκλήρωσή τους — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	
	Z5	Κάποιο άλλο ζήτημα		

Θ. ΕΛΕΓΧΩ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΩ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	H1	Έκτακτοι προσωπικοί λόγοι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> — Ανατρέχω σε διαθέσιμες πηγές έτσι ώστε να βεβαιωθώ ότι γνωρίζω καλά το περιεχόμενο διδασκαλίας — Συμβουλευόμαι άλλους εκπαιδευτικούς ως προς την εμπειρία τους από παλαιότερες διδασκαλίες — Φροντίζω να έχω μαζί μου κάποιες από τις πηγές ώστε να τις συμβουλευτώ αν χρειαστεί — Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου στις φυσικές μου αντοχές — Προβλέπω διδακτικές δραστηριότητες που μου δίνουν την ευκαιρία να ξεκουράζομαι κατά τη ροή της διδασκαλίας — Αναζητώ τρόπους να δημιουργήσω ευχάριστο κλίμα συνεργασίας ανάμεσα σ' εμένα και τους μαθητές αλλά και το γενικότερο περιβάλλον του σχολείου — Κάποια άλλη ενέργεια:..... 	Αναφορά: Π.Ε.Π.Α.18
	H2	Ολοκληρώνοντας τον διδακτικό σχεδιασμό, πιθανώς κάποια παράμετρος να μην προβλέφθηκε. Τι άλλο κατά την άποψή μου αναμένεται να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

Όπως έχει αναφερθεί στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» αποτελείται από εννέα βήματα. Τα βήματα αυτά είναι ταξινομημένα και αριθμημένα με κεφαλαία ελληνικά γράμματα (Α, Β, ...), ωστόσο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ξεκινήσει από οποιοδήποτε βήμα επιθυμεί. Για τις ονομασίες των εννέα βημάτων επελέγησαν ρήματα («καθορίζω», «αναλύω», «επιλέγω», κλπ.) και όχι ουσιαστικά προκειμένου να δοθεί έμφαση αφενός μεν στην ίδια τη δυναμική της ενέργειας του εκπαιδευτικού, αφετέρου δε στον εκπαιδευτικό ως υποκείμενο λήψης της διδακτικής απόφασης.

Κάθε βήμα περιλαμβάνει περιπτώσεις διακινδύνευσης προκαθορισμένες από τον συγγραφέα της παρούσας διατριβής, ωστόσο, λόγω του ότι η διδασκαλία χαρακτηρίζεται από το στοιχείο του απρόβλεπτου και του ανεπανάληπτου, σε κάθε βήμα έχει συμπεριληφθεί και μία τελευταία περίπτωση ανοικτού τύπου («Κάποιο άλλο ζήτημα»). Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράψει οποιαδήποτε άλλη περίπτωση δεν έχει ήδη προβλεφθεί.

Για τον ίδιο λόγο οι προτεινόμενες ενέργειες που ακολουθούν περιλαμβάνουν μια τελευταία περίπτωση («Κάποια άλλη ενέργεια»), στην οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσθέσει κάποια δικιά του ιδέα ή να προσαρμόσει καλύτερα την παρέμβασή του στα χαρακτηριστικά τα οποία έχει καταγράψει.

Το βήμα Α («Καθορίζω τους διδακτικούς αρχικούς διδακτικούς στόχους») αφορά μια πρώτη αδρή σκιαγράφηση των διδακτικών στόχων, απαντώντας στο ερώτημα «Τι θέλω να διδάξω». Για τον λόγο αυτό, το βήμα αυτό περιλαμβάνει δύο διακινδύνευσης: το να έχουν ληφθεί μερικώς υπόψη οι στόχοι του επίσημου αναλυτικού προγράμματος (Α1: «Ελήφθησαν μερικώς υπόψη οι διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος») και την προσθήκη στόχων εκ μέρους του εκπαιδευτικού (Α2: «Εντοπίζονται σημεία στο περιεχόμενο διδασκαλίας, τα οποία καλύπτονται σχετικά από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος»). Για καθεμιά από τις περιπτώσεις αυτές προτείνεται μια σειρά ενεργειών που μπορούν να μειώσουν τη διακινδύνευση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Παράλληλα, οι ενέργειες αυτές αναφέρονται στην Π.Ε.Π.Α. 1, η οποία προσφέρει μια περισσότερο αναλυτική πορεία προς τη διδακτική απόφαση.

Το βήμα Β («Αναλύω τους αρχικούς διδακτικούς στόχους») περιλαμβάνει μια λεπτομερέστερη καταγραφή των διδακτικών στόχων ως προς τον έλεγχο επίτευξής τους. Οι περιπτώσεις διακινδύνευσης είναι και εδώ δύο: «Οι ερωτήσεις, ασκήσεις-δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου ανταποκρίνονται οριακά για την απόκτηση των μαθησιακών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος και της διδασκαλίας» (Β1) και «Κάποια τμήματα του περιεχομένου διδασκαλίας αναμένεται να εξηγηθούν στους μαθητές με περισσότερους από έναν τρόπο» (Β2). Οι προτεινόμενες ενέργειες διαχείρισης της διακινδύνευσης περιέχονται στην Π.Ε.Π.Α.2.

Το βήμα Γ («Αναλύω τα χαρακτηριστικά των μαθητών μου») είναι ένα στάδιο με σημαντικές ιδιαιτερότητες. Περιλαμβάνει δεδομένα τα οποία σχετίζονται με την σωματική, κινητική, γλωσσική και νοητική ανάπτυξη των μαθητών, την διαμόρφωση της αυτοεικόνας τους, την κανονικότητα φοίτησής τους στο σχολείο, τις σχέσεις και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους, καθώς και μια σειρά πληροφοριών σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον κάθε μαθητή. Η ιδιαιτερότητα του βήματος αυτού έγκειται στο ότι η συλλογή των στοιχείων αυτών σκιαγραφεί το ατομικό προφίλ κάθε μαθητή, δημιουργώντας μια βάση δεδομένων διαρκούς ισχύος. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί τα στοιχεία αυτά σε κάθε διδασκαλία, ενώ μπορεί να τα συλλέξει μόνο κατά την αρχή της χρονιάς. Η αναγκαιότητα των στοιχείων αυτών έχει ήδη αναλυθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο: το «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» στο βήμα αυτό περιλαμβάνει συνολικά 18 περιπτώσεις διακινδύνευσης (Γ1 έως και Γ19) οι οποίες σχετίζονται με τους παραπάνω παράγοντες. Στις 18 αυτές περιπτώσεις «ρίσκου» αντιστοιχούν 71 προτεινόμενες ενέργειες, οι οποίες προκύπτουν μέσα από 7 Π.Ε.Π.Α. (Π.Ε.Π.Α. 3 έως και Π.Ε.Π.Α. 10).

Το βήμα Δ («Αναλύω τον χώρο και τη μαθησιακή ετοιμότητα») εξετάζει εάν ο χώρος διδασκαλίας εμπεριέχει κινδύνους για την επιτυχία της διδασκαλίας και ένα οι μαθητές κατέχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στη διδασκαλία. Το βήμα αυτό περιλαμβάνει δύο περιπτώσεις διακινδύνευσης. Η πρώτη (Δ1) αφορά τον χώρο διδασκαλίας: «Η δομή και διαρρύθμιση του χώρου διδασκαλίας δυσχεραίνει την ομαλή έκβαση της διδασκαλίας», η οποία συνδέεται με πέντε προτεινόμενες ενέργειες που προκύπτουν από τη μελέτη της Π.Ε.Π.Α. 11. Ακολούθως, η δεύτερη (Δ2) αφορά τη μαθησιακή ετοιμότητα: «Οι μαθητές κατέχουν ελλιπώς προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες

για να ανταποκριθούν στη διδασκαλία», αντιστοιχεί σε πέντε προτεινόμενες ενέργειες που προκύπτουν από τη μελέτη της Π.Ε.Π.Α. 12.

Το βήμα Ε («Διατυπώνω και καταγράφω τους τελικούς διδακτικούς στόχους») αφορά μια τελική επισκόπηση της στοχοθέτησης. Περιλαμβάνει δύο πιθανές περιπτώσεις διακινδύνευσης: «Κατά τη διατύπωση των διδακτικών στόχων, ελήφθησαν μερικώς υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών» (Ε1) και «Οι μαθητές κατανοούν μερικώς τους διδακτικούς στόχους» (Ε2). Στις πιθανότητες αυτές αντιστοιχούν συνολικά εννέα προτεινόμενες ενέργειες, οι οποίες προκύπτουν από τη μελέτη της Π.Ε.Π.Α. 13.

Μετά την τελική μορφή της στοχοθέτησης (αρχική καταγραφή, διαμόρφωση με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών, συμπερίληψη των στοιχείων που αφορούν τον χώρο διδασκαλίας, διαπίστωση της μαθησιακής ετοιμότητας, τελική διαμόρφωση), ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει την στρατηγική της διδασκαλίας του, επιλέγοντας διδακτική μέθοδο και τεχνικές, υπολογίζοντας τον διδακτικό χρόνο, καταρτίζοντας τις φάσεις διδασκαλίας και όλες τις διδακτικές δραστηριότητες. Το βήμα ΣΤ, το οποίο περιλαμβάνει τα παραπάνω περιέχει επτά πιθανές περιπτώσεις διακινδύνευσης, οι οποίες αντιστοιχούν σε 25 προτεινόμενες διδακτικές ενέργειες οι οποίες προκύπτουν από την Π.Ε.Π.Α. 15.

Στο επόμενο βήμα (Ζ: «Αναλύω τα δεδομένα χρήσης του διδακτικού υλικού»), ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διαπιστώσει εάν το κειμενικό και το εικονογραφικό υλικό του σχολικού βιβλίου επαρκούν για τη διδασκαλία του. Στο βήμα αυτό προτείνονται προς εξέταση τέσσερις περιπτώσεις διακινδύνευσης: «Οι μαθητές αναμένεται να δυσκολευτούν στην κατανόηση του κειμενικού υλικού των σχολικών εγχειριδίων» (Ζ1), «Η εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου είναι προβληματική για την επίτευξη μάθησης» (Ζ2), «Διαπιστώνεται ότι τα διαθέσιμα εποπτικά υλικά του σχολείου είναι ανεπαρκή για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας» (Ζ3) και «Επίπεδο αναγκαιότητας των κατ' οίκον εργασιών» (Ζ4). Οι τρεις αυτές πιθανές περιπτώσεις διακινδύνευσης αντιστοιχούν σε αντίστοιχες προτεινόμενες ενέργειες, οι οποίες με τη σειρά τους ανάγονται στην Π.Ε.Π.Α. 16 και στην Π.Ε.Π.Α. 17. Ακολούθως,

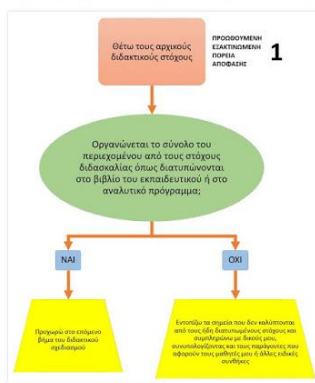
Τέλος, το βήμα Η αφορά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και ονομάζεται «Ελέγχω και αποτιμώ τον διδακτικό σχεδιασμό ως προς τον εκπαιδευτικό». Καλύπτει δύο πιθανότητες διακινδύνευσης: «Έκτακτοι προσωπικοί λόγοι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας» (Θ1) και «Ολοκληρώνοντας τον διδακτικό σχεδιασμό, πιθανώς κάποια παράμετρος να μην προβλέφθηκε. Τι άλλο κατά την άποψή μου αναμένεται να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας;», πιθανότητα η οποία επιχειρεί να καλύψει κάποια παράμετρο η οποία δεν προβλέφθηκε και αποτελεί ερώτηση ανοικτού τύπου. Όλες οι παραπάνω πιθανότητες συνδέονται με την Π.Ε.Π.Α. 18.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Προωθούμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης έχουν αναρτηθεί στη διαδικτυακή διεύθυνση: <https://diakind.blogspot.com/>, από την οποία οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να μεταφορτώνουν τις Π.Ε.Π.Α. τις οποίες χρειάζονται για τη διδασκαλία τους, ενώ μετά το πέρας της ερευνητικής εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» θα αναρτηθεί στον συγκεκριμένο ιστότοπο και το ίδιο το εργαλείο.

Εργαλείο Εντοπισμού & Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία

Ο παρών ιστότοπος περιέχει τις Προωθούμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης (Π.Ε.Π.Α.) που συνδέονται με το Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία (Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.). Το Ε.Ε.Δ.Δ.Δ. είναι ένα εργαλείο διδακτικού σχεδιασμού το οποίο έχει καταρτιστεί από τον υποψήφιο δάσκαλο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Βασίλειο Ζαγκότα, υπό την εποπτεία του Επίκουρου Καθηγητή Ιωάννη Φύκαρη. Στην παρούσα φάση, το Ε.Ε.Δ.Δ.Δ. βρίσκεται σε στάδιο πειραματικής εφαρμογής.

Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 1



Κλικ στην εικόνα για μεγέθυνση

στις Δευτέρα, 10, 2019



Επιλογή διαγράμματος

- ΠΕΠΑ01
- ΠΕΠΑ02
- ΠΕΠΑ03
- ΠΕΠΑ04
- ΠΕΠΑ05
- ΠΕΠΑ06
- ΠΕΠΑ07
- ΠΕΠΑ08
- ΠΕΠΑ09
- ΠΕΠΑ10
- ΠΕΠΑ11
- ΠΕΠΑ12
- ΠΕΠΑ13
- ΠΕΠΑ14
- ΠΕΠΑ15
- ΠΕΠΑ16
- ΠΕΠΑ17
- ΠΕΠΑ18

Επικοινωνία

Για οποιαδήποτε απορία στη χρήση των διαγραμμάτων, μπορείτε να επικοινωνήσετε με e-mail στο zagkotas@gmail.com

Πληροφορίες



Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 2

Εικόνα 6: Ο ιστότοπος του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός που καλείται να χρησιμοποιήσει το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, προβαίνει στις παρακάτω ενέργειες:

1. Έχει μπροστά του τον Πίνακα Αναφοράς του εργαλείου
2. Ακολουθεί τα βήματα με τη σειρά, ξεκινώντας από Α (Η έναρξη από το Α είναι προτεινόμενη και προαιρετική. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει και από άλλο βήμα του εργαλείου)
3. Επιλέγει πιθανές απαντήσεις στην ερώτηση «Τι μπορεί να θέσει τη διδασκαλία μου σε διακινδύνευση», σημειώνοντας έτσι τους παράγοντες διακινδύνευσης
4. Επιλέγει μια από τις προτεινόμενες ενέργειες προκειμένου να λύσει το ζήτημα ή
5. Ακολουθεί την αντίστοιχη Π.Ε.Π.Α. αναφοράς προκειμένου να λάβει στη σωστή διδακτική απόφαση.

Καταληκτικά, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» αποτελεί ένα διδακτικό εργαλείο, το οποίο έχει τις προϋποθέσεις της ευχρηστίας από κάθε εκπαιδευτικό και ανεξάρτητα της διδακτικής εμπειρίας του ή της εξοικείωσής του με παρόμοια εργαλεία, επειδή συγκεντρώνει σε έναν εκτεταμένο Πίνακα Αναφοράς ένα ευρύ σύνολο περιπτώσεων

«διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία» μαζί με προτεινόμενες ενέργειες διαχείρισής του. Επιπλέον, θέτει ως αφετηρία του διδακτικού σχεδιασμού την εξάλειψη των αρνητικών στοιχείων (παραγόντων «ρίσκου») που μπορεί να επηρεάσουν τη διδασκαλία. Στη βάση αυτή, έχοντας εντοπίσει τους παράγοντες εντοπισμού και διαχείρισης του «ρίσκου στη διδασκαλία», ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας και στο τέλος της να καταγράψει στοιχεία που πιθανόν δεν είχε προβλέψει χρησιμοποιώντας το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Για τον λόγο αυτό, στο τέλος κάθε βήματος προβλέπεται μια πιθανότητα ανοικτού τύπου («Κάποιο άλλο ζήτημα») για να το συμπληρώσει ο εκπαιδευτικός, ενώ και στις προτεινόμενες ενέργειες υπάρχει πάντοτε μια τελευταία ανοικτού τύπου ερώτηση («Κάποια άλλη ενέργεια;»), η οποία μπορεί να προστεθεί από τον εκπαιδευτικό. Με τον τρόπο αυτό, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» έχει τη δυνατότητα της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας σε όλες τις συνθήκες διδασκαλίας και μπορεί να εμπλουτιστεί από κάθε εκπαιδευτικό. Αυτό που απομένει και αναμένεται να παρουσιαστεί στο εμπειρικό μέρος της παρούσας διατριβής είναι η εμπειρική εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε ρεαλιστικές διδακτικές περιστάσεις.

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ-ΣΥΝΟΨΗ ΤΟΥ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Ανακεφαλαιώνοντας το σύνολο του θεωρητικού μέρους επισημαίνεται ότι στο πρώτο κεφάλαιο τέθηκε ως αφετηρία της εννοιολογικής οριοθέτησης της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία» η λεξικογραφική της ανάλυση, η οποία έθεσε μεν τη βάση του ορισμού της «διακινδύνευσης» συνδέοντάς την με την αβεβαιότητα, την πιθανότητα και το μέλλον, εντούτοις δεν προσδιόρισε τα ακριβή δομικά της στοιχεία. Προκειμένου να διατυπωθεί ένας λειτουργικός ορισμός για τη «διακινδύνευση», παρατέθηκε μια σειρά από ορισμούς του «ρίσκου» σε άλλες επιστήμες και σε τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, αναδεικνύοντας μια εννοιολογική πολυσημία που καθιστά το «ρίσκο» φιλοσοφικό ζήτημα. Στη συνέχεια, η φιλοσοφική προσέγγιση του «ρίσκου» οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το «ρίσκο» αποτελεί υπαρκτό μέγεθος ως προβολή μιας πράξης στο μέλλον ανεξάρτητα από το αν ο άνθρωπος το αντιλαμβάνεται ή όχι.

Επιπλέον, ο ακαδημαϊκός φιλοσοφικός διάλογος ανέδειξε ότι το «ρίσκο» ή «διακινδύνευση» ενυπάρχει σε κάθε ανθρώπινη δράση ή απόφαση και ενέχει ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην ανάλυση και στην πρόβλεψή του. Με βάση τα ανωτέρω, υπό το πρίσμα της πρόβλεψης κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων επί της διδασκαλίας, η παρούσα διδακτορική διατριβή όρισε τη «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» ως *«μια υπαρκτή κατάσταση που αφορά την επιτυχία ή μη της διδασκαλίας, η οργάνωση της οποίας αποτελεί μια διαδικασία λήψης αποφάσεων. Παράλληλα, η απόφαση -ως δομικό χαρακτηριστικό του «ρίσκου»- ανήκει στον εκπαιδευτικό, ο οποίος προβαίνει στον διδακτικό σχεδιασμό. Οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού για την κατάρτιση του διδακτικού σχεδιασμού στοχεύουν στον μετριασμό και/η στην αποτροπή μη επιθυμητών εξελίξεων κατά τη ροή της διαδικασίας και το εκκρεώμενο προϊόν μάθησης. Ωστόσο, οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού βασίζονται σε υποθέσεις, που ενέχουν το στοιχείο της αβεβαιότητας, αλλά και σε μετρήσεις που εμπεριέχουν το στοιχείο της μετρήσιμης πιθανότητας».*

Επιπρόσθετα, με δεδομένο ότι επίκεντρο αποτελεί η διαδικασία λήψης αποφάσεων ως βασικό στοιχείο οργάνωσης της διδασκαλίας αλλά και ως πλαίσιο εντοπισμού και ανάλυσης του «ρίσκου στη διδασκαλία», στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρήθηκε μια επισκόπηση των βασικών θεωριών λήψης αποφάσεων. Με βάση τους ορισμούς και τις ταξινομήσεις που παρατέθηκαν, ορίστηκε η έννοια της «απόφασης επί της διδασκαλίας» ως *κάθε απόφασης που αφορά τη διδακτική διαδικασία και έχει τα εξής χαρακτηριστικά: είναι ατομική (λαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό), επιστημονική (βασίζεται σε επιστημονικές θεωρίες και μεθόδους), σχεδιασμού (λαμβάνεται κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας), ετερόδρασης (πηγάει από τον εκπαιδευτικό αλλά αφορά την εργασία των μαθητών), εαυτόβουλη (ο εκπαιδευτικός νομιμοποιείται να τη λάβει χωρίς να χρειαστεί την άδεια κάποιου άλλου), επιχειρησιακή-λειτουργική (αφορά τη λειτουργία ενός συνόλου), αβέβαιη (τα αποτελέσματά της δεν είναι απολύτως εξασφαλισμένα) και αναστρέψιμη (μπορεί να διορθωθεί με τη λήψη μιας άλλης απόφασης).* Επιπλέον, η επισκόπηση των βασικών μοντέλων λήψης αποφάσεων υπό διακινδύνευση, ανέδειξε την εξακτινωμένη γραμμική πορεία απόφασης όπως παρουσιάζεται στα δεντροδιαγράμματα ως πλέον καταλληλότερη για να απεικονίσει μια διαδικασία

λήψης «απόφασης επί της διδασκαλίας», επειδή είναι απλή, παραστατική και ενσωματώνει πλήθος στοιχείων.

Έχοντας ήδη αποσαφηνιστεί ότι οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» είναι δυνατόν να λαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό μέσα από εξακτινωμένες γραμμικές πορείες λήψης απόφασης, στο προσκήνιο τέθηκε πλέον η αφετηρία και τα βασικά στοιχεία του διδακτικού σχεδιασμού, δηλαδή υπό ποια θεώρηση διδακτικού σχεδιασμού μπορούν να ληφθούν οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας». Για τον λόγο αυτό, το τρίτο κεφάλαιο αναλύει τη χρησιμότητα του διδακτικού σχεδιασμού και παραθέτει μια σειρά από προτεινόμενα μοντέλα (Klafki, Chiout & Steffens, Kramp, Scholz, Walter & Edelmann, Morrison, Ross, Kalman & Kemp, Hunter, A.D.D.I.E.) για να καταλήξει στο Μοντέλο Συστημικής Προσέγγισης των Dick, Carey & Carey ως καταλληλότερο προς εφαρμογή σε διδακτικό σχεδιασμό ο οποίος θα λαμβάνει υπόψη τη «διακινδύνευση στη διδασκαλία». Το μοντέλο αυτό επικαιροποιήθηκε το 2015 και διατυπώνει μια σειρά βημάτων για τον διδακτικό σχεδιασμό τα οποία δίνουν τη δυνατότητα ακόμη και στον πιο άπειρο και μη εξοικειωμένο εκπαιδευτικό να το χρησιμοποιήσει στον σχεδιασμό είτε μιας ωριαίας διδασκαλίας, είτε στον προγραμματισμό μιας σειράς από εκπαιδευτικές δράσεις. Με τον τρόπο αυτό, το Μοντέλο Συστημικής Προσέγγισης των Dick, Carey & Carey μπορεί να ενσωματώσει στα βήματά του την εξακτινωμένη γραμμική πορεία λήψης απόφασης όπως αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύθηκαν με τη σειρά όλοι οι παράγοντες «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία» τους οποίους ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη κατά τον διδακτικό σχεδιασμό. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τον μαθητή (αναπτυξιακή πορεία, οικογενειακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, κοινωνικοποίηση και σχολική προσαρμογή, μαθησιακή ετοιμότητα, τακτικότητα φοίτησης, ελεύθερος χρόνος), την οργάνωση του περιεχομένου διδασκαλίας (διδακτική μέθοδος και τεχνικές, διδακτικοί στόχοι, διδακτικός χρόνος, φάσεις διδασκαλίας, διδακτικές δραστηριότητες), τον χώρο διδασκαλίας (σχολική αίθουσα) και τον εκπαιδευτικό (εργασιακό άγχος και εξουθένωση, διδακτική ετοιμότητα, δημιουργία ψυχολογικού κλίματος τάξης, λειτουργία στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας) και η σχέση τους με τη «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία».

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο, ο συνδυασμός του Μοντέλου Συστημικής Προσέγγισης των Dick, Carey & Carey, της εξακτινωμένης γραμμικής πορείας απόφασης και των παραγόντων «ρίσκου στη διδασκαλία» οδήγησε στην κατασκευή του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» ή «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ». Το εργαλείο αυτό επιχειρεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να λαμβάνει «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» αποφεύγοντας όσο το δυνατόν περισσότερους παράγοντες «ρίσκου στη διδασκαλία». Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» παραθέτει μια σειρά από πιθανές περιπτώσεις διακινδύνευσης και μια σειρά από αντίστοιχες προτεινόμενες ενέργειες αντιμετώπισης. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μελετήσει την «απόφαση επί της διδασκαλίας», που πρόκειται να λάβει επισταμένως, χρησιμοποιώντας την «Πρωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης» («Π.Ε.Π.Α.»), που αντιστοιχεί σε κάθε περίπτωση «ρίσκου στη διδασκαλία» και η οποία αποτελεί απλουστευμένη μορφή δεντροδιαγραμματικής αναπαράστασης της πορείας απόφασης.

Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» αναμένεται πλέον να σταθμιστεί και να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς κατά τον σχεδιασμό των διδασκαλιών τους. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί θα καταγράψουν την εμπειρία τους ως προς τη χρήση και την αποτελεσματικότητα του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», προκειμένου το τελευταίο να λάβει την τελική του μορφή. Η διαδικασία στάθμισης, εφαρμογής, καταγραφής της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και πιθανής αναθεώρησης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» θα αποτελέσει το περιεχόμενο του εμπειρικού μέρους της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Κατά τη σύνθεση του θεωρητικού μέρους της παρούσας διδακτορικής διατριβής με τίτλο: "Διερεύνηση παραγόντων κινδύνου ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και δυνατότητες αντιστάθμισής τους" αντλήθηκαν στοιχεία από άλλες επιστήμες και πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας, ως προς την οριοθέτηση της έννοιας της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία», από ένα επισκοπικό εύρος ορισμών προερχόμενων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία αλλά και τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Στη βάση του ανωτέρω πλαισίου, ο ορισμός του «ρίσκου στη διδασκαλία» αποτελεί για την παρούσα διατριβή το επίκεντρο μελέτης για ένα θέμα, το οποίο, ωστόσο δεν αναπτύσσεται επαρκώς στη σχετική παιδαγωγική και διδακτολογική βιβλιογραφία. Συνεπώς, απαιτεί ανάλογη μελέτη και διερεύνηση, κάτι που επιχειρείται στην έρευνα που αναπτύσσεται στην παρούσα διδακτορική διατριβή.

Για την επίτευξη αυτή στην παρούσα διδακτορική διατριβή διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου, σχετικά με το τι συνιστά «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία». Γενικότερα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι απαραίτητες για την κατάρτιση των παραγόντων, που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό, αφενός υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης νέων παραγόντων πρόκλησης της διακινδύνευσης της διδασκαλίας αλλά και της αντιμετώπισής της. Αφετέρου, δίνεται η δυνατότητα βελτίωσης των προτεινόμενων μέτρων διαχείρισης της διακινδύνευσης μέσω του εμπλουτισμού των «Πρωθυμικών Εξακτινωμένων Πορειών Απόφασης» («Π.Ε.Π.Α.»), όπως αναπτύσσεται στην παρούσα διδακτορική διατριβή, κυρίως μέσω της δημιουργίας του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»), που έχει δομηθεί στην παρούσα διατριβή.

Η αξιοπιστία αλλά και η εφαρμοστική δυναμική του συγκεκριμένου διδακτικού εργαλείου χρειάζεται να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς, ώστε τα αποτελέσματα της εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» να αξιοποιηθούν ανατροφοδοτικά ως προς τη βελτιστοποίηση ενός νέου διδακτικού μοντέλου αντιμετώπισης της διακινδύνευσης της διδασκαλίας.

Η **πρωτοτυπία της Διδακτορικής Διατριβής** έγκειται στο ότι εισάγει έναν νέο όρο («διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία») στη θεωρία της διδακτικής μεθοδολογίας, ο οποίος φαίνεται να συμβάλει στην αποφυγή πιθανών ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων της διδασκαλίας αλλά υπό προϋποθέσεις να λειτουργεί ως κίνητρο για την πολυεπίπεδη προσέγγιση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα στην παρούσα διδακτορική διατριβή δομείται ένα προτεινόμενο μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού, επιστημολογικά τεκμηριωμένο και με δυνατότητα εφαρμογής στη διδακτική πράξη, όσον αφορά την πρόβλεψη παραγόντων ή παραμέτρων «ρίσκου στη διδασκαλία» από τον εκπαιδευτικό. Η επί

του αντικειμένου βιβλιογραφική επισκόπηση δείχνει ότι ο όρος «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» δεν απαντάται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ενώ παράλληλα δεν υπάρχει μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού το οποίο να περιλαμβάνει καθ' ολοκλήρου εντοπισμό, ανάλυση και διαχείριση «ρίσκου». Επιπρόσθετα, η αποτίμηση του νέου μοντέλου διεξάγεται με εφαρμοστική διδασκαλία, και αποτίμησή της με ερωτηματολόγιο με στόχο τα τελικά συμπεράσματα να είναι έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά.

Συνέπεια των ανωτέρω είναι η αναγκαιότητα διεξαγωγής σχετικής έρευνας, προκειμένου να αναδειχθεί η έννοια του «ρίσκου στη διδασκαλία», ώστε να δοθεί στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα διαχείρισής του στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

6.2 Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτιμηθεί η εφαρμογή του προτεινόμενου νέου μοντέλου διδακτικού σχεδιασμού («Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης της Διδασκαλίας» ή «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»), το οποίο δομήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής ώστε να αναδειχθούν οι παράγοντες, που συνθέτουν τη «διακινδύνευση» ή «ρίσκο» στη διδασκαλία.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να εντοπιστούν και να αναλυθούν οι παράγοντες, που συνιστούν «ρίσκο στη διδασκαλία» και να προσδιοριστεί ο ρόλος τους στον διδακτικό σχεδιασμό.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δασκάλων), σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τη «διακινδύνευση» ή «ρίσκο» στη διδασκαλία.
- Να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης της Διδασκαλίας» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»), το οποίο στοχεύει στον εντοπισμό, την ανάλυση και τη διαχείριση της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία» κατά τη διδακτική εφαρμογή.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διερεύνησης αποτελούν:

- Σε ποιον βαθμό συνιστούν «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» παράγοντες, που αφορούν το ατομικό, μαθησιακό και κοινωνικό προφίλ των μαθητών, όπως οι ιδιαιτερότητες στη σωματική ανάπτυξη, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, οι ενδείξεις χαμηλής αυτοεκτίμησης, η ελλειμματική φοίτηση, η έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη, η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και η μειωμένη μαθησιακή ετοιμότητα (Ερωτήσεις 2, 3, 4, 5, 8, 10a, 10b και 11 του ερωτηματολογίου).
- Κατά πόσο η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» εξαρτάται από παράγοντες που αφορούν το οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών, οι οποίοι σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά, την επίδοση των μαθητών και την δυσχερή επικοινωνία οικογένειας-εκπαιδευτικού (Ερωτήσεις 6a, 6b και 7 του ερωτηματολογίου).

- Σε ποιον βαθμό συνιστούν «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» παράγοντες που αφορούν τον χώρο διδασκαλίας (Ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου).
- Σε ποιον βαθμό συνιστούν «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» παράγοντες που αφορούν την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, όπως οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος ή το περιεχόμενο διδασκαλίας (Ερωτήσεις 1 και 11 του ερωτηματολογίου).
- Είναι το προτεινόμενο «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») αποτελεσματικό στη διδακτική εφαρμογή του, ως προς τον διδακτικό σχεδιασμό ωριαίας διδασκαλίας (Ερωτήσεις 16, 17, 20, 21, 22, 23 και 24 του ερωτηματολογίου), μέσω των «Προωθούμενων Εξακτινωμένων Πορειών Απόφασης» ή «Π.Ε.Π.Α.» διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να λάβει «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» (Ερωτήσεις 18, 19a και 19b του ερωτηματολογίου).

6.4 Μεθοδολογία της έρευνας

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας οδήγησε στην παράθεση, κατηγοριοποίηση και ανάλυση των παραγόντων που τεκμηριώνουν την ύπαρξη «διακινδύνευσης ή ρίσκου στη διδασκαλία»¹¹⁷. Η κατηγοριοποίηση αυτή συνετέλεσε στον σχεδιασμό του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης της Διδασκαλίας», ως ερευνητικό εργαλείο¹¹⁸, για την αποτίμηση του οποίου χρησιμοποιούνται οι παρακάτω μέθοδοι συλλογής στοιχείων:

- Αρχικά, το *ερωτηματολόγιο* για τους εκπαιδευτικούς ως προς την ανίχνευση των απόψεων τους, σχετικά με την εννοιολογική οριοθέτηση της «διακινδύνευσης ή ρίσκου στη διδασκαλία» και των παραγόντων που τη συνθέτουν. Η επιλογή της τεχνικής του ερωτηματολογίου έγκειται αφενός στη συμμετοχή μεγάλου αριθμού ατόμων. Αφετέρου, στην καταγραφή δεδομένων, που αφορούν υποκειμενικές κρίσεις, που, όμως, βασίζονται σε συγκεκριμένες γνώσεις (Javeu, 2000: 41-47). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιείται ερωτηματολόγιο είκοσι έξι ερωτήσεων (είκοσι τέσσερις κλειστού τύπου και δύο ανοικτού τύπου) κλίμακας Likert. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βρίσκονται σε πλήρη συνάφεια προς τα διατυπωθέντα ερευνητικά ερωτήματα.
- Αξιολογείται η *ελεγχόμενη εφαρμογή* του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να αναλυθεί η χρηστικότητα και αποτελεσματικότητά του. Η τεχνική συλλογής στοιχείων μέσω της εφαρμογής στη σχολική τάξη αποσκοπεί στη διαπίστωση του βαθμού επιβεβαίωσης της αρχικής υπόθεσης-πρόβλεψης (διαχείριση παραγόντων διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας μέσω του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») και των παραμέτρων της, έτσι ώστε να εξαχθούν λογικά συμπεράσματα (Φύκαρης, 2015: 160-161 · Φίλιας, 2007: 33-34). Επιπλέον, επιδιώκεται η χωρίς παρεμβάσεις από τον ερευνητή μελέτη του αντικειμένου στο φυσικό του πλαίσιο. Για τον λόγο αυτό η διεξαγωγή της εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» γίνεται από τους εκπαιδευτικούς

¹¹⁷ Βλ. το κεφάλαιο 4 του Θεωρητικού Μέρους της παρούσας διατριβής

¹¹⁸ Βλ. το κεφάλαιο 5 του Θεωρητικού Μέρους της παρούσας διατριβής

των τάξεων σε χρόνο και σε διδακτικό αντικείμενο που οι ίδιοι επιλέγουν (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 31). Τέλος, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποτιμήσει το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» έχοντας ο ίδιος εικόνα της τάξης του ως ομάδας πριν και μετά την ελεγχόμενη εφαρμογή (Φίλιας, 2007: 39)

- Η *ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική)* σε πιθανές απαντήσεις στις δύο προαιρετικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου αποτίμησης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Η τεχνική αυτή επιλέγεται προκειμένου να διεξαχθεί μια συστηματική, αξιόπιστη και έγκυρη επεξεργασία των κειμένων του ερωτηματολογίου, τα οποία εμπεριέχουν σχόλια ή παρατηρήσεις σχετικά με την έρευνα. Επιπλέον, μπορούν να οδηγήσουν στην εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων εφόσον εντοπιστούν σχετικές καταγραφές (Drisko & Maschi, 2015: 7 · Krippendorf, 2004: 18).

6.5 Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο αποτελείται από δύο μέρη:

- Το προτεινόμενο «*Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία*» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»), το οποίο δίδεται σε μορφή δεκασέλιδου φυλλαδίου στους εκπαιδευτικούς που διεξάγουν την εφαρμογή του. Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» αποτελείται από έναν Πίνακα Αναφοράς, στον οποίο περιλαμβάνονται σε στήλες (α) οι πιθανές περιπτώσεις «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία», (β) προτεινόμενες άμεσες ενέργειες αντιμετώπισής τους, (γ) παραπομπή στις αριθμημένες «Προωθούμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης» ή «Π.Ε.Π.Α.», ένα βοηθητικό διάγραμμα το οποίο βοηθά τον εκπαιδευτικό να λάβει περισσότερο σύνθετες «αποφάσεις επί της διδασκαλίας». Οι «Π.Ε.Π.Α.» βρίσκονται αναρτημένες στον ιστότοπο <https://diakind.blogspot.com/> και η πρόσβαση σ' αυτές όσο και η μεταφόρτωσή τους είναι ελεύθερη και εύκολη¹¹⁹. Επιπρόσθετα, η πρώτη σελίδα του φυλλαδίου του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναμένεται να το χρησιμοποιήσουν και περιλαμβάνει σύντομες οδηγίες εφαρμογής του εργαλείου. Οι εκπαιδευτικοί που προβαίνουν στην ελεγχόμενη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» και λαμβάνουν το περιγραφέν δεκασέλιδο φυλλάδιο μπορούν να το κρατήσουν για μελλοντική χρήση κατά την κρίση τους: η επιστροφή του στον ερευνητή δεν είναι απαραίτητη. Η ελεγχόμενη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στην τάξη τους (εάν πρόκειται για εκπαιδευτικούς ΠΕ70) ή σε τάξη της επιλογής τους (εάν πρόκειται για εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων) σε δύο διδασκαλίες σε μαθήματα που οι ίδιοι θα επιλέξουν μέσα σε χρονικό διάστημα τριών ή τεσσάρων εργάσιμων εβδομάδων.
- Το *Ερωτηματολόγιο για την Αποτίμηση της «Διακινδύνευσης ή Ρίσκου στη Διδασκαλία» και για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»*¹²⁰. Στην αρχή του Ερωτηματολογίου ζητούνται από τους εκπαιδευτικούς στοιχεία τα οποία συνθέτουν το ατομικό τους προφίλ (φύλο, ηλικιακή ομάδα, διδακτική εμπειρία σε έτη υπηρεσίας, εκπαιδευτική ειδικότητα, οργανικότητα, νομός

¹¹⁹Για μια πλήρη περιγραφή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» βλ. το Κεφάλαιο 5 της παρούσας διατριβής

¹²⁰Το Ερωτηματολόγιο παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα 2 της παρούσας διατριβής

και αστικότητα περιοχής σχολείου εργασίας). Στη συνέχεια, το Ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη:

1. Η 1^η Ομάδα Ερωτήσεων περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1 έως και 13, εκ των οποίων οι πρώτες δώδεκα είναι υποχρεωτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου με πεντάβαθμη διαβάθμιση απαντήσεων στην κλίμακα Likert (Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ) και η 13^η ερώτηση είναι προαιρετική ανοικτού τύπου και ζητά από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν κάποιο σχόλιο ή παρατήρηση σχετικό με την έρευνα. Όλες οι ερωτήσεις της 1^{ης} Ομάδας Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου αφορούν την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι συνιστά «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» και ζητείται να συμπληρωθεί πριν από την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.».
2. Η 2^η Ομάδα Ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 14 έως και 26, εκ των οποίων οι ερωτήσεις 14 έως και 25 είναι υποχρεωτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου με υποερωτήματα και πεντάβαθμη διαβάθμιση απαντήσεων στην κλίμακα Likert (Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα Πολύ) και η 26^η ερώτηση είναι προαιρετική ανοικτού τύπου και ζητά από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν οτιδήποτε άλλο σχετικό με την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» επιθυμούν. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις 14 και 15 αφορούν την καταγραφή της τάξης και του διδακτικού αντικειμένου εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», οι ερωτήσεις 16 έως και 20 αφορούν την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» γενικά, οι ερωτήσεις 21 έως και 24 αφορούν την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», ως προς τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τη «διακινδύνευση (ρίσκο) της αποτελεσματικότητας της διδασκαλία», ενώ η ερώτηση 25 με τα οκτώ (8) υποερωτήματά της αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας.

Η επιλογή των ερωτήσεων κλειστού τύπου έγκειται στο ότι ζητείται η άποψη των εκπαιδευτικών επί ήδη διατυπωθεισών θεωριών, αφενός ως προς την εννοιολογική οριοθέτηση της «διακινδύνευσης ή ρίσκου στη διδασκαλία» και των παραγόντων που την απαρτίζουν. Αφετέρου, ως προς την αποτίμηση της χρήσης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου προσφέρουν τη δυνατότητα περισσότερο ελεγχόμενης τυποποίησης των συλλεγέντων δεδομένων και μέσω αυτής αποτελεσματικές συγκρίσεις απαντήσεων, είναι εύκολα κατανοητές και συγκεκριμένες ως προς τις απαντήσεις (Friborg & Rosenvig, 2013: 1398 · Javeau, 2000: 95-100). Ειδικά ως προς τη λήψη αποφάσεων καθώς και την αντίληψη και διαχείριση του «ρίσκου», οι ερωτήσεις κλειστού τύπου προσφέρουν τις ίδιες δυνατότητες απαντήσεων σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αποφέρουν δεδομένα ευκολότερα διαχειρίσιμα και στατιστικά επεξεργάσιμα (Gaskel, Hohl & Gerber, 2016: 1039 · Xiong & Seligman, 2011: 269).

Ωστόσο, στο τέλος κάθε ομάδας ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου αλλά και στο τέλος κάθε κατηγορίας παραγόντων «ρίσκου» στο «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» υπάρχουν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους ως προς οποιοδήποτε ζήτημα σχετικό με την έρευνα, αναδεικνύοντας ευρύτερα νέες εναλλακτικές δυνατότητες ή υπογραμμίζοντας

στοιχεία τα οποία μπορούν να συμπεριληφθούν στην τελική θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας (Hyman & Sierra, 2016: 2-3).

Το Ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Σε καμία περίπτωση δεν περιλαμβάνει οτιδήποτε που θα μπορούσε με οποιονδήποτε τρόπο να προσβάλει μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς ή άλλες κοινωνικές κατηγορίες και είναι απαλλαγμένο από οποιοδήποτε στοιχείο διαφήμισης άμεσης ή έμμεσης, ακολουθώντας όλους τους κανόνες της επιστημονικής ερευνητικής δεοντολογίας. Η πρώτη σελίδα του Ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ένα σύντομο εισαγωγικό κείμενο στο οποίο δηλώνεται ο σκοπός της έρευνας, παρέχονται σύντομες οδηγίες συμπλήρωσης και παρατίθενται τα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή.

Η ανάλυση των ερωτήσεων έγινε ως εξής:

(α) Αρχικά, πραγματοποιήθηκε **έλεγχος αξιοπιστίας** του ερωτηματολογίου με τον δείκτη Cronbach-Alpha.

(β) Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε **ανάλυση των συχνοτήτων** οι οποίες προέκυψαν από τις καταγραφές των απαντήσεων που δόθηκαν.

(γ) Στη συνέχεια, επειδή διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα των απαντήσεων δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή, πραγματοποιήθηκε **μη παραμετρικός έλεγχος Spearman-Rho** προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτιση ανάμεσα σε δύο αριθμητικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Η συσχέτιση των μεταβλητών αυτών κρίθηκε απαραίτητη, επειδή αναδεικνύει τη σχέση ανάμεσα (1) στην απάντηση σχετικά με το πόσο σημαντικός θεωρείται ένας παράγοντας «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία» και (2) στον βαθμό αποτελεσματικότητας –σύμφωνα με την αποτίμηση του συμμετέχοντος εκπαιδευτικού- του «Ε.Ε.Δ.Δ.» ως προς τον συγκεκριμένο παράγοντα.

(δ) Τέλος, πραγματοποιήθηκε **μη παραμετρικός έλεγχος Chi-Square** προκειμένου να διαπιστωθούν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα σε αριθμητικές και σε κατηγορικές ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες αφορούσαν τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

6.6 Δειγματοληψία

6.6.1 Μέθοδος επιλογής του δείγματος της έρευνας

Η βασική μέθοδος δειγματοληψίας είναι η στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία (stratified random sampling). Η συγκεκριμένη μέθοδος εξασφαλίζει τόσο γεωγραφική αντιπροσώπευση, όσο και αντιπροσώπευση όλων των τύπων σχολείων, μειώνοντας παράλληλα τις πιθανότητες σφάλματος (Ζαφειρόπουλος, 2015: 133-135 · Särndal, Swensson & Wretman, 2003).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός για τη συλλογή δεδομένων κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.» και κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου, που είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας σε Δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Ηπείρου και της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας.

Η στρωματοποίηση στη δειγματοληψία έγκειται στο ότι επιλέγονται σχολεία με κριτήριο τη γεωγραφική διασπορά και την αστικότητα επί του μόνιμου πληθυσμού, γεγονός το οποίο εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού στο δείγμα της έρευνας και μπορεί να οδηγήσει σε συστηματικότερη επόπτευση του δείγματος, αυξημένη αποδοτικότητα εκτιμήσεων και βελτιωμένη ποιότητα δεδομένων (Arnab, 2017: 214 · Παπαγεωργίου, 2015: 89 · Φίλιας, 2007: 395-398).

6.6.2 Μέγεθος του δείγματος της έρευνας

Η έρευνα λαμβάνει χώρα σε δεκαεννέα (19) δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Ηπείρου και της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας. Συνολικά, συγκεντρώθηκαν 99 ερωτηματολόγια από τα 170 που χορηγήθηκαν. Το ποσοστό συμμετοχής ανέρχεται σε 58,2%, αριθμός που κρίνεται επαρκής για την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα και τις τεχνικές δειγματοληψίας που χρησιμοποιούνται.

6.6.3 Κριτήρια επιλογής των σχολείων έρευνας

Από τις 52 Περιφερειακές Ενότητες (Π.Ε.) της Ελλάδας επιλέγονται πέντε, εκ των οποίων οι τέσσερις (Π.Ε. Άρτας, Π.Ε. Θεσπρωτίας, Π.Ε. Ιωαννίνων και Π.Ε. Πρέβεζας) καλύπτουν την Περιφέρεια Ηπείρου και μία (Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας) αντιπροσωπεύει την Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, καλύπτοντας στο σύνολό τους το μεγαλύτερο ποσοστό της δυτικής ηπειρωτικής χώρας. Παράλληλα, η περιοχή έρευνας αποτελεί την ευρύτερη περιοχή της έδρας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο πλαίσιο της ερευνητικής δραστηριότητας του οποίου εντάσσεται η έρευνα αλλά και εκπονείται η διδακτορική διατριβή. Επίσης, η περιοχή Ηπείρου και Αιτωλοακαρνανίας, οριοθετούμενη από τη συνοριακή γραμμή της χώρας (Β), τον ορεινό όγκο της Πίνδου (Α), τον Πατραϊκό κόλπο (Ν) και το Ιόνιο Πέλαγος (Δ), αποτελεί έναν ενιαίο γεωγραφικό χώρο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από κοινά τοπικά πολιτισμικά στοιχεία και κοινή ιστορική πορεία.

Η επιλογή των σχολείων από τις προαναφερόμενες περιφερειακές ενότητες πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια:

α) Την *αστικότητα του πληθυσμού*, κατά την απογραφή του μόνιμου πληθυσμού, το 2011. Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή¹²¹, ο πληθυσμός της χώρας διακρίνεται σε *αστικό* (πλήθος κατοίκων άνω των 2000) και σε *αγροτικό* (πλήθος κατοίκων κάτω των 2000). Με βάση τη διάκριση αυτή και σε συνδυασμό με τον χαρακτηρισμό συγκεκριμένων περιοχών ως αστικές ή αγροτικές από την Ελληνική

¹²¹Βλ. τα πλήρη στοιχεία της Απογραφής Μόνιμου Πληθυσμού αναλυτικά στον ιστότοπο της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής <https://www.statistics.gr/2011-census-pop-hous> (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 20 Νοεμβρίου 2020). Επίσης, βλ. τα κείμενα περί απογραφής πληθυσμού στην ηλεκτρονική πλατφόρμα e-Demography του Εργαστηρίου Δημογραφικών και Κοινωνικών Αναλύσεων του Τμήματος Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στον ιστότοπο <http://www.e-demography.gr/theory/> (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 20 Νοεμβρίου 2020).

Στατιστική Αρχή, υπολογίστηκε η αναλογία του αστικού προς τον αγροτικό πληθυσμό για κάθε περιφερειακή ενότητα.

- Συγκεκριμένα, για την Π.Ε. Άρτας, ο αστικός πληθυσμός αντιπροσωπεύεται σε ποσοστό 32% και ο αγροτικός σε ποσοστό 68% επί του συνολικού πληθυσμού της Π.Ε. (αναλογία περίπου 1 προς 2). Για τον λόγο αυτό επιλέγονται τυχαία ένα (1) σχολείο σε αστική περιοχή και δύο (2) σε αγροτικές.
- Ως προς την Π.Ε. Θεσπρωτίας, ο αστικός πληθυσμός αντιπροσωπεύεται σε ποσοστό 38% και ο αγροτικός σε ποσοστό 62% επί του συνολικού πληθυσμού της Π.Ε. (αναλογία περίπου 1 προς 2). Για τον λόγο αυτό επιλέγονται τυχαία ένα (1) σχολείο σε αστική περιοχή και δύο (2) σε αγροτικές.
- Ως προς την Π.Ε. Ιωαννίνων, ο αστικός πληθυσμός αντιπροσωπεύεται σε ποσοστό 52% και ο αγροτικός σε ποσοστό 48% επί του συνολικού πληθυσμού της Π.Ε. (αναλογία περίπου 1 προς 1). Για τον λόγο αυτό επιλέγονται τυχαία δύο (2) σχολεία σε αστικές περιοχές και δύο (2) σε αγροτικές.
- Ως προς την Π.Ε. Πρέβεζας, ο αστικός πληθυσμός αντιπροσωπεύεται σε ποσοστό 49% και ο αγροτικός σε ποσοστό 51% επί του συνολικού πληθυσμού της Π.Ε. (αναλογία περίπου 1 προς 1). Για τον λόγο αυτό επιλέγονται τυχαία δύο (2) σχολεία σε αστικές περιοχές και δύο (2) σε αγροτικές.
- Τέλος, ως προς την Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας, ο αστικός πληθυσμός αντιπροσωπεύεται σε ποσοστό 40% και ο αγροτικός σε ποσοστό 60% επί του συνολικού πληθυσμού της Π.Ε. (αναλογία περίπου 2 προς 3). Για τον λόγο αυτό επιλέγονται τυχαία δύο (2) σχολεία σε αστικές περιοχές και τρία (3) σε αγροτικές.

β) Την εκπροσώπηση όλων των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών μιας ευρύτερης περιοχής, καθώς οι τομείς της οικονομικής δραστηριότητας και η κοινωνική διαστρωμάτωση παρουσιάζουν διαφορές ανάμεσα στις αστικές και τις αγροτικές περιοχές (Οικονομίδης, 2011 - Τσαούσης, 2006 & 2009).

γ) Τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Δημοτικό Σχολείο), καθώς καλύπτεται μεγάλο μέρος της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού έως τις αρχές της εφηβείας, ενώ, παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε εκπαιδευτικούς πολλών ειδικοτήτων, αυξάνοντας τον πληθυσμό των συμμετεχόντων.

Με βάση τα παραπάνω, πραγματοποιήθηκε κλήρωση προκειμένου να οριστούν τα σχολεία στα οποία επρόκειτο να εφαρμοστεί το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.».

6.6.4 Κριτήρια επιλογής τάξεων εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

Τόσο η συμπλήρωση ερωτηματολογίου, όσο και η εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» έλαβαν χώρα στις τάξεις Α', Γ' και Ε' των παραπάνω σχολείων. Η επιλογή των τάξεων έγινε με κριτήρια:

α) Την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθώς τα διδακτικά αντικείμενα τα οποία προβλέπεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα να διδάσκονται στο Δημοτικό

Σχολείο από εκπαιδευτικούς της ειδικότητας ΠΕ70 είναι όμοια ανά ζεύγη για τις τάξεις Α΄ και Β΄, Γ΄ και Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄¹²².

β) Την *εγκυρότητα της έρευνας*. Η έρευνα για να θεωρείται έγκυρη, χρειάζεται να βασίζεται σε αληθινά στοιχεία, τα οποία αντλούνται με τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία και ύστερα από μία προσεκτική δειγματοληψία (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

γ) Την *αξιοπιστία των αποτελεσμάτων*. Η αξιοπιστία αποτελεί βασική παράμετρο της ερευνητικής διαδικασίας και απόρροια της εγκυρότητάς της. Σχετίζεται με την αναπαραγωγή της έρευνας κάτω από τις ίδιες συνθήκες και την εξαγωγή των ίδιων ή παρόμοιων αποτελεσμάτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα η αξιοπιστία διασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον συνδυασμό μεθόδων: ερωτηματολόγιο, ελεγχόμενη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» και ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική και ποσοτική) (Cohen, Manion & Morrison, 2008 · Creswell, 2008).

6.7 Αξιοπιστία της έρευνας

Η αναμενόμενη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος κρίνεται ικανοποιητική (ποσοστό 58,2%). Επιπλέον, η γεωγραφική περιοχή, η οποία καλύπτεται από τα σχολεία εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» καλύπτει μια ευρεία ηπειρωτική περιοχή, εμπεριέχει δημογραφικά χαρακτηριστικά αντίστοιχα του γενικού πληθυσμού και εμφανίζει ίση ποσοστιαία αναλογία αστικού-αγροτικού πληθυσμού¹²³. Τέλος, η εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε περισσότερες της μίας διδασκαλίας στην ίδια τάξη εξασφαλίζει επαναλαμβανόμενες καταγραφές με το ίδιο όργανο στις ίδιες συνθήκες και ενισχύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας (Δαφέρμος, 2011: 45-46).

¹²²Βλ. το σύνολο των Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) με τα συμπληρωματικά Προγράμματα Σπουδών που εκπονήθηκαν κατά τη χρονική περίοδο 2003-2011 και βρίσκονται σε ισχύ έως σήμερα (2020) για το Δημοτικό Σχολείο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 20 Νοεμβρίου 2020).

¹²³Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (Απογραφή 2011) ο μόνιμος πληθυσμός της Περιφέρειας Ηπείρου ανέρχεται σε 336.856 άτομα και της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας σε 210.802 άτομα. Από το σύνολο των 547.658 κατοίκων της ευρείας αυτής περιοχής, ο αστικός πληθυσμός ανέρχεται σε 285.842 άτομα και ο αγροτικός πληθυσμός σε 261.816 άτομα. Η ποσοστιαία αυτή αναλογία είναι περίπου ένα προς ένα. Η αντίστοιχη ποσοστιαία αναλογία στο σύνολο του μόνιμου πληθυσμού της χώρας είναι τρία (αστικός πληθυσμός) προς ένα (αγροτικός πληθυσμός), ωστόσο στο σύνολο του πληθυσμού της χώρας συμπεριλαμβάνονται τα Πολεοδομικά Συγκροτήματα της Πρωτεύουσας και της Θεσσαλονίκης, τα οποία ανέρχονται σε πληθυσμό περίπου πέντε εκατομμυρίων και εμπεριέχουν αστικό πληθυσμό. Ως προς την υπόλοιπη χώρα, η ποσοστιαία αναλογία αστικού-αγροτικού πληθυσμού είναι ένα προς ένα, όπως ακριβώς στην περιοχή προέλευσης του δείγματος της έρευνας. Για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. την ιστοσελίδα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής <https://www.statistics.gr/2011-census-pop-hous> (ανάκτηση και προσπέλαση: 20 Νοεμβρίου 2020).

6.8 Ζητήματα δεοντολογίας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες επιστημονικής και ερευνητικής δεοντολογίας που προβλέπονται κατά την προετοιμασία και διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας (Robson, 2010 · Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Για τη συμμετοχή των σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στην έρευνα, ο ερευνητής ήρθε σε επαφή με τις διευθύνσεις κάθε σχολείου ξεχωριστά, ώστε να εξασφαλιστεί η αρχική συναίνεσή τους και να έχουν τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να συζητήσουν τις προοπτικές της συνεργασίας τους με τον ερευνητή τόσο σε κατ' ιδίαν επικοινωνία όσο και στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής τους μονάδας.

Επιπρόσθετα, με τη χρήση των ερευνητικού εργαλείου και με τις ενέργειες του ερευνητή τα υποκείμενα της έρευνας ήταν προστατευμένα από την έκθεσή τους σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο ή ταλαιπωρία ή άλλες δυσμενείς για τους ίδιους επιπτώσεις στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία. Επίσης, με την κατάλληλη ενημέρωση προβλέφθηκε η δυνατότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα να διακόψουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της. Τέλος, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

6.9 Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας

Φορέας διεξαγωγής της έρευνας είναι το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Οκτώβριο, Νοέμβριο, Δεκέμβριο, Ιανουάριο, Φεβρουάριο, Μάρτιο, Απρίλιο, Μάιο και Ιούνιο του διδακτικού έτους 2019-2020. Ειδικότερα, κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, κατά την οποία επιβεβαιώθηκε ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας και οι παράμετροι του ερευνητικού εργαλείου. Κατόπιν, κατά τους μήνες Δεκέμβριο και Ιανουάριο ακολουθήθηκαν όλες οι προβλεπόμενες από τη σχετική νομοθεσία διαδικασίες εξασφάλισης από το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής της άδειας διεξαγωγής της επίσημης έρευνας στις επιλεγείσες σχολικές μονάδες. Στο διάστημα αυτό, ο ερευνητής επικοινωνήσε δια ζώσης και ηλεκτρονικά με τους διευθυντές των συμμετεχόντων σχολικών μονάδων. Κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις του ερευνητή στα συμμετέχοντα σχολεία, έτσι ώστε (α) να χορηγηθεί το ερευνητικό εργαλείο και (β) οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα εφαρμόσουν το «Ε.Ε.Δ.Δ.» να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απορίες και τις παρατηρήσεις τους για την έρευνα δια ζώσης στον ερευνητή.

6.10 Αντιξοότητες και περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι χρειάζεται να αναφερθούν. Καταρχάς, η θεωρητική τεκμηρίωση ενός νέου όρου της Διδακτικής Μεθοδολογίας όπως η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» απαιτούσε προσεκτικά μεθοδευμένα και εκτενή επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Κατ'

επέκταση, η βασική καινοτομία της παρούσας διδακτορικής διατριβής η οποία είναι η κατασκευή ενός νέου μοντέλου διδακτικού σχεδιασμού με ανάλυση «ρίσκου στη διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») απαίτησε μεγάλα διαστήματα ιδιαίτερης και προσεκτικής προετοιμασίας, καθώς το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ενσωματώνει τη σύνδεση ανάμεσα στην πρωτόλεια διατυπωθείσα θεωρία και την πρακτική της εφαρμογή στη διδακτική διαδικασία.

Ομοίως, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της έρευνας, τόσο σε πιλοτικό, όσο και σε τελικό στάδιο, απαιτούσε προσεκτικά βήματα τόσο κατά τη φάση της κατάρτισης του Ερωτηματολογίου Αποτίμησης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», όσο και κατά την εφαρμογή του. Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού που επιχειρεί να καλύψει κάθε περίπτωση «ρίσκου στη διδασκαλία» αποτελεί ένα εκτενές εργαλείο, ενώ η χρήση των «Πρωθυμικών Εξακτινωμένων Πορειών Απόφασης» («Π.Ε.Π.Α.») το καθιστούν περισσότερο μακροσκελές. Για τον λόγο αυτό προτιμήθηκε οι «Π.Ε.Π.Α.» να μην ενταχθούν σε γραπτή μορφή στο φυλλάδιο του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» το οποίο λάμβανε κάθε εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα, αλλά να αναρτηθούν σε διαδικτυακό τόπο στον οποίο παραπέμπεται ο εκπαιδευτικός μέσω υπερσυνδέσμων που παρατίθενται στο «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.».

Η μεγάλη έκταση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» και η απόπειρα μιας **αρχικής** ελεγχόμενης εφαρμογής του από εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη, οδήγησε στην κατάρτιση ενός ερωτηματολογίου αποτίμησης ως προς τους βασικούς του παράγοντες χωρίς τη χρήση πολλαπλών μεθόδων έρευνας.

Η παραπάνω διαδικασία, μολονότι απλοποιημένη ώστε να είναι ευπρόσιτη και ευκατανόητη στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, συνάντησε αντικειμενικές αντιξοότητες. Μετά την επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες και την προφορική συμφωνία με τον διευθυντή του σχολείου για προαιρετική συμμετοχή των εκπαιδευτικών εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε ως επόμενο στάδιο την επίσκεψη του ερευνητή στα σχολεία και τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξηγηθεί δια ζώσης η χρήση του προτεινόμενου «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» και να οργανωθεί η εφαρμογή του κατά το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Ιουνίου 2020. Ωστόσο, οι σχολικές μονάδες τέθηκαν σε αναστολή λειτουργίας λόγω της πανδημίας του Covid-19 και το διάστημα λειτουργίας τους –επομένως και πιθανής εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»- περιορίστηκε στον Ιούνιο του 2020. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η παραπάνω δυσκολία και λόγω του ότι ήδη η δια ζώσης συνεργασία και συλλογή των ερωτηματολογίων αποτίμησης είχε ήδη ολοκληρωθεί για κάποια σχολεία του δείγματος, ο ερευνητής κατάρτισε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή και δημιούργησε ένα ολιγόλεπτο βίντεο οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς που θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Παράλληλα, υπήρξε εκ νέου επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες προκειμένου να αρθεί η αντιξοότητα της απροθυμίας που είχε αρχίσει να εμφανίζεται σε ορισμένα σχολεία. Δεδομένων των παραπάνω, χρειάζεται να σημειωθεί ότι ο ερευνητής κατέβαλε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να εξασφαλιστεί η πραγματοποίηση των διδασκαλιών εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», η συλλογή των ερωτηματολογίων αποτίμησης και να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.

Υπό το πλαίσιο των αντιξοοτήτων αυτών, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 58,2% μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική. Χρειάζεται ωστόσο να τονιστεί

ότι η διερεύνηση της αποτίμησης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως νέου εργαλείου διενεργήθηκε εκ των πραγμάτων σε αρχικό στάδιο και τα συμπεράσματα προκύπτουν μέσα από την ερμηνεία των ευρημάτων της περιγραφικής στατιστικής, **γεγονός το οποίο περιορίζει τη γενίκευση των σχετικών συμπερασμάτων**. Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι η γενίκευση των συμπερασμάτων περιορίζεται και από το ότι το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» εφαρμόστηκε στις Περιφερειακές Ενότητες της Ηπείρου και στην Περιφέρεια Αιτωλοακαρνανίας και όχι σε ευρύ πληθυσμό της ελληνικής επικράτειας. Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί, τέλος, ότι η πλειοψηφία των διδασκαλιών εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς ΠΕ70 (δασκάλους), γεγονός το οποίο περιορίζει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων ως προς την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις συνεπάγονται ότι μελλοντικές ενδεχόμενες βελτιώσεις του προτεινόμενου «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ενδέχεται να προκύψουν μέσα από μια ευρύτερη, εκτενέστερη και αναλυτικότερη εφαρμογή του στη διδακτική διαδικασία. Άλλωστε, δεν έχουν εντοπιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία παρόμοιες έρευνες, έτσι ώστε τα αποτελέσματα της ελεγχόμενης εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» να μπορούν να καταστούν συγκρίσιμα. Τέλος, επισημαίνεται ότι τα συμπεράσματα δεν μπορούν να χαρακτηριστούν συγκρίσιμα με παλαιότερες έρευνες, επειδή δεν έχει εντοπιστεί σχετικό μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού με ανάλυση «ρίσκου» το οποίο να έχει εφαρμοστεί στη σχολική τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ «ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, τα οποία συνελήγησαν μετά την εφαρμογή του προτεινόμενου «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία».

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου είναι όλες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και μόνο δύο εξ αυτών είναι ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Για αυτές τις δύο ερωτήσεις είχε προβλεφθεί η χρήση της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου, ωστόσο, καθώς μόνον δύο εκ των συμμετεχόντων στην εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» εκπαιδευτικών άφησαν γενικά σχόλια, κρίθηκε σκόπιμο να παρατεθούν τα σχόλια αυτά ενσωματωμένα στο παρόν κεφάλαιο.

Οι πίνακες στατιστικής που χρησιμοποιούνται στο παρόν κεφάλαιο έχουν εξαχθεί από το πρόγραμμα ανάλυσης SPSS 26 και έχουν τύχει επεξεργασίας, προκειμένου να καταστούν περισσότερο κατανοητοί και ευπαρουσίαστοι. Όλοι οι πίνακες παρατίθενται, όπως εξάγονται από το πρόγραμμα επεξεργασίας στο Παράρτημα 3¹²⁴.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ως προς την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε ο σχετικός έλεγχος Cronbach Alpha στο σύνολο 36 μεταβλητών τύπου Likert. Η τιμή ήταν πολύ ικανοποιητική (Cronbach Alpha: 0,953 > 0,7). Επιπλέον, διενεργήθηκαν: (α) μη παραμετρικός έλεγχος εξάρτησης Spearman's Rho, καθώς οι μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή και (β) μη παραμετρικός έλεγχος ανεξαρτησίας Chi-Square προκειμένου να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ως προς τις κατηγορικές μεταβλητές.

Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου	
Δείκτης Cronbach's Alpha	Πλήθος μεταβλητών
,954	35

Το κεφάλαιο 7 είναι δομημένο σύμφωνα με το Ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προέβησαν στην ελεγχόμενη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία και ακολουθεί τη δομή του (βλ. Παράρτημα 2). Ξεκινά με την παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων και του εργασιακού προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (υποκεφάλαιο 7.1), ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων που αφορούν την 1^η Ομάδα Ερωτήσεων (υποκεφάλαιο 7.2) και κατόπιν των ευρημάτων που αφορούν τη 2^η Ομάδα Ερωτήσεων με την οποία

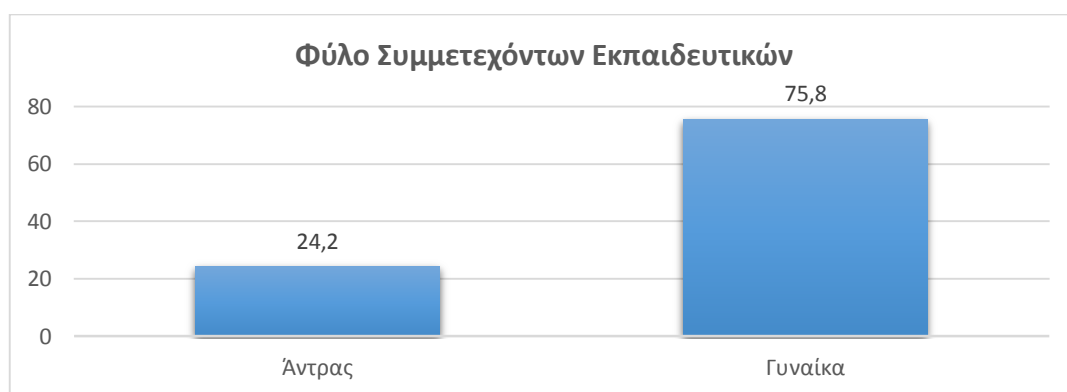
¹²⁴ Για την ευκολότερη προσπέλαση των παραπάνω πινάκων στατιστικής, το Παράρτημα 3 χωρίζεται σε τέσσερα μέρη: Α. Πίνακες συχνοτήτων, Β. Πίνακες Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης, Γ. Πίνακες μη παραμετρικού ελέγχου Chi-Square και Δ. Πίνακες μη παραμετρικού ελέγχου συσχέτισης Spearman's Rho

αποτιμάται το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» (υποκεφάλαιο 7.3). Το κεφάλαιο κλείνει με μια σύνοψη των ευρημάτων ανά Ομάδες Ερωτήσεων και τις απαντήσεις-συμπεράσματα που εξάγονται ως προς τα ερωτήματα της έρευνας.

7.1 Δημογραφικά στοιχεία και εργασιακό προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών

7.1.1 Φύλο Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών

Το Διάγραμμα 8 απεικονίζει τα στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ως προς το φύλο. Ως προς τα ποσοστά των συμμετεχόντων υποκειμένων στην έρευνα και στην εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», το 24,2% είναι άνδρες και το 75,8% είναι γυναίκες (βλ. Πίνακα Α1 στο Παράρτημα 3). Επομένως, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες.



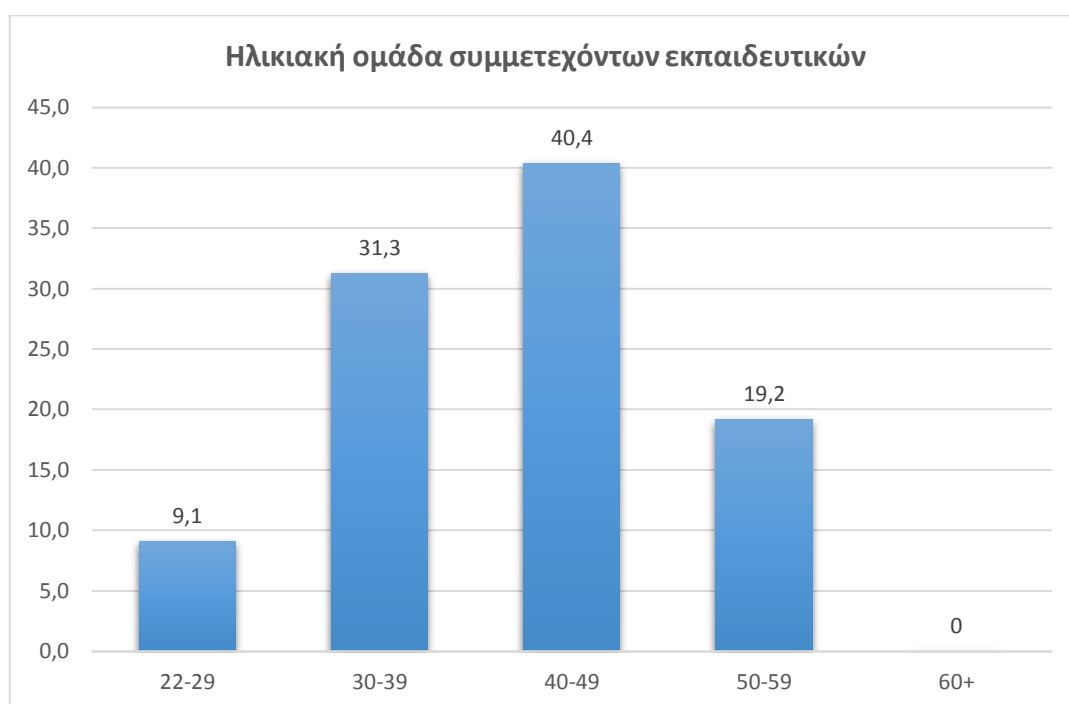
Διάγραμμα 7: Ποσοστιαία αποτύπωση της κατανομής του φύλου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Πίνακας 1:
Φύλο Εκπαιδευτικού ανά Περιφερειακή Ενότητα Σχολείου

Π. Ε. Σχολείου		Φύλο		Σύνολο
		Άντρας	Γυναίκα	
Αιτωλοακαρνανία	Συχνότητα	6	15	21
	%	28,6	71,4	100
Άρτα	Συχνότητα	4	22	26
	%	15,4	84,6	100
Θεσπρωτία	Συχνότητα	6	10	16
	%	37,5	62,5	100
Ιωάννινα	Συχνότητα	4	20	24
	%	16,7	83,3	100
Πρέβεζα	Συχνότητα	4	8	12
	%	33,3	66,7	100
Σύνολο	Συχνότητα	24	75	99
	%	24,2	75,8	100

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Φύλο» ανά Περιφερειακή Ενότητα. Σε κάθε στήλη αναγράφεται η Περιφερειακή Ενότητα και από κάτω παρατίθενται (α) η συχνότητα των απαντήσεων για κάθε επιλογή («Άντρας» ή «Γυναίκα») και το ποσοστό τοις εκατό για κάθε επιλογή ανά Περιφερειακή Ενότητα. Η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο τους ανά Περιφερειακή Ενότητα είναι: (α) 28,5% άντρες και 71,5% γυναίκες για την Αιτωλοακαρνανία, (β) 15,4% άντρες και 84,6% γυναίκες στην Άρτα, (γ) 37,5% άντρες και 62,5% γυναίκες στη Θεσπρωτία, (δ) 16,6% άντρες και 83,4% γυναίκες στα Ιωάννινα και (ε) 33,3% άνδρες και 66,7% γυναίκες στην Πρέβεζα. Από τα συγκεκριμένα δεδομένα παρατηρείται ότι η **ποσοστιαία αναλογία ανδρών-γυναικών διαφοροποιείται από τη γενική μέση αναλογία (24,7% προς 75,3%) υπέρ των γυναικών στις περιφερειακές ενότητες Άρτας και Ιωαννίνων, ενώ στην Περιφερειακή Ενότητα Πρέβεζας η αναλογία 1 άνδρας προς 3 γυναίκες μετατρέπεται σε 1 άνδρας προς 2 γυναίκες.**

7.1.2. Ηλικία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 8: Ποσοστιαία κατανομή των ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Το Διάγραμμα 9 απεικονίζει τα στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ως προς την ηλικιακή ομάδα, στην οποία ανήκουν (22-29 ετών, 30-39 ετών, 40-49 ετών, 50-59 ετών και 60 και πλέον ετών). Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, 9,1% ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-29 ετών, 31,3% ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 30-39 ετών, 40,4% στην ηλικιακή ομάδα των 40-49 ετών και 19,2% στην ηλικιακή ομάδα 50-59 ετών. Δεν κατεγράφη

καμία συμμετοχή εκπαιδευτικού που να ανήκει στην ηλικιακή ομάδα άνω των 60 ετών (βλ. τον Πίνακα Α2 στο Παράρτημα 3). Με βάση την παραπάνω στατιστική ανάλυση φαίνεται ότι στη συγκεκριμένη έρευνα (α) συμμετέχουν στο δείγμα όλες οι ηλικιακές ομάδες πλην της ομάδας άνω των 60 ετών, (β) η ηλικιακή ομάδα, που παρουσιάζει τις περισσότερες συμμετοχές είναι αυτή που περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς 40 έως 49 ετών, οι οποίοι αποτελούν το 40,4% του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων, (γ) η ηλικιακή ομάδα με τις λιγότερες συμμετοχές είναι αυτή που περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς 20 έως 29 ετών, οι οποίοι αποτελούν το 9,1% του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων.

Πίνακας 2:

Ηλικιακή ομάδα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά Περιφερειακή Ενότητα σχολείου

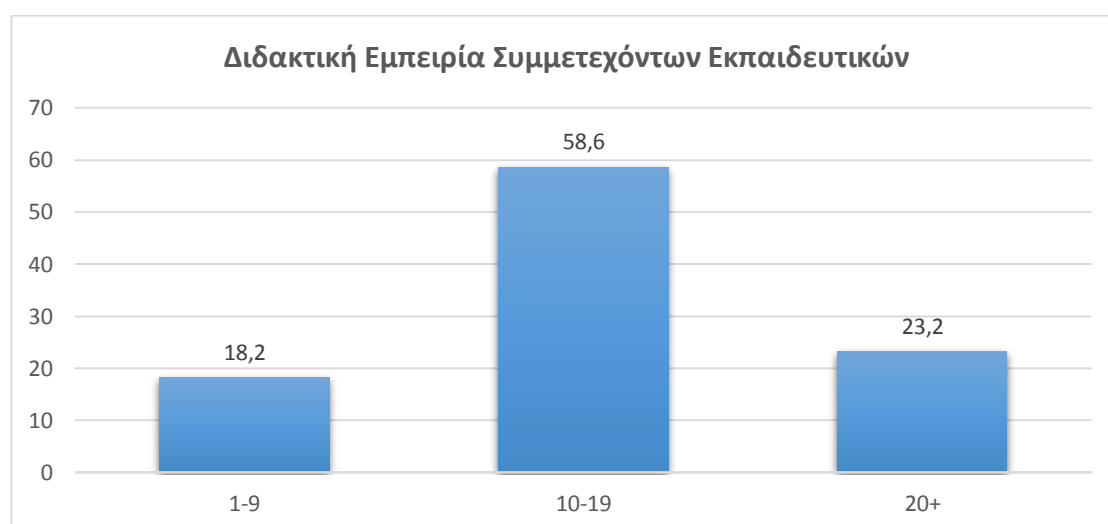
Π.Ε. Σχολείου		Ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών					Σύνολο
		22-29	30-39	40-49	50-59	60+	
Αιτωλοακαρνανία	Συχνότητα	3	7	8	3	0	21
	%	14,3	33,3	38,1	14,3	0,0	100,0
Άρτα	Συχνότητα	2	5	14	6	0	26
	%	7,7	15,4	53,8	23,1	0,0	100,0
Θεσπρωτία	Συχνότητα	0	10	6	0	0	16
	%	0,0	62,5	37,5	0,0	0,0	100,0
Ιωάννινα	Συχνότητα	0	8	10	6	0	24
	%	0,0	33,3	41,7	25,0	0,0	100,0
Πρέβεζα	Συχνότητα	4	2	2	4	0	12
	%	4,0	16,7	16,7	33,3	0,0	100,0
Σύνολο	Συχνότητα	9	31	40	19	0	99
	%	9,1	31,3	40,4	19,2	0,0	100,0

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Ηλικιακή Ομάδα Εκπαιδευτικού» ανά Περιφερειακή Ενότητα. Σε κάθε γραμμή αναγράφεται η Περιφερειακή Ενότητα και από δίπλα παρατίθενται (α) η συχνότητα των απαντήσεων για κάθε επιλογή («22-29 ετών», «30-39 ετών», «40-49 ετών», «50-59 ετών» και «60 και πλέον ετών») και (β) το ποσοστό τοις εκατό για κάθε επιλογή ανά Περιφερειακή Ενότητα. Ως προς την ποσοστιαία κατανομή των ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων ανά Περιφερειακή Ενότητα παρατηρείται ότι η ηλικιακή ομάδα των «40-49 ετών» η οποία είναι η πλειοψηφούσα στα γενικά ποσοστά εμφανίζεται με τα υψηλότερα ποσοστά σε τρεις από τις πέντε περιφερειακές ενότητες και συγκεκριμένα στις Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας, Άρτας και Ιωαννίνων. Για τις άλλες δύο Π.Ε. ισχύουν τα εξής: (α) στην Π.Ε. Θεσπρωτίας η ηλικιακή ομάδα που

πλειοψηφεί στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι η ηλικιακή ομάδα των «30-39» ετών, και (β) στην Π.Ε. Πρέβεζας οι ηλικιακές ομάδες που συγκεντρώνουν τις περισσότερες προτιμήσεις είναι οι ηλικιακές ομάδες «22-29 ετών» και «50-59 ετών» οι οποίες συγκεντρώνουν αμφότερες από 33,3% των επιλογών των εκπαιδευτικών.

Από τον συνδυασμό των μεταβλητών της ηλικιακής ομάδας και της Περιφερειακής Ενότητας του σχολείου κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικού προκύπτει ότι (α) η πλειοψηφία της ηλικιακής ομάδας «40-49 ετών» του παρόντος δείγματος φαίνεται να προκύπτει από τις Περιφερειακές Ενότητες Αιτωλοακαρνανίας, Άρτας και Ιωαννίνων, (β) εκτός της ηλικιακής ομάδας άνω των 60 ετών η οποία δεν εκπροσωπείται σε καμία Π.Ε., όλες οι λοιπές ηλικιακές ομάδες εκπροσωπούνται στις Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας, Άρτας και Πρέβεζας, (γ) στην Π.Ε. Θεσπρωτίας δεν απαντώνται εκπαιδευτικοί που να ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες «22-29 ετών» και «50-59 ετών», και (δ) στην Π.Ε. Ιωαννίνων δεν απαντώνται εκπαιδευτικοί που να ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «50-59 ετών».

7.1.3. Διδακτική εμπειρία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 9: Αποτύπωση της ποσοστιαίας κατανομής των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους εμπειρία

Το Διάγραμμα 10 απεικονίζει τα στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους εμπειρία σε έτη υπηρεσίας (1-9 έτη, 10-19 έτη και 20 και πλέον έτη υπηρεσίας). Ως προς τη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, το 18,2% από αυτούς διαθέτει εμπειρία 1-9 ετών υπηρεσίας, το 58,6% διαθέτει εμπειρία 10-19 ετών και το 23,2% διαθέτει εμπειρία άνω των 20 ετών (βλ. τον Πίνακα Α3 στο Παράρτημα 3). Από τα ανωτέρω συνάγεται **ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών φαίνεται να διαθέτει εμπειρία 10-19 ετών.**

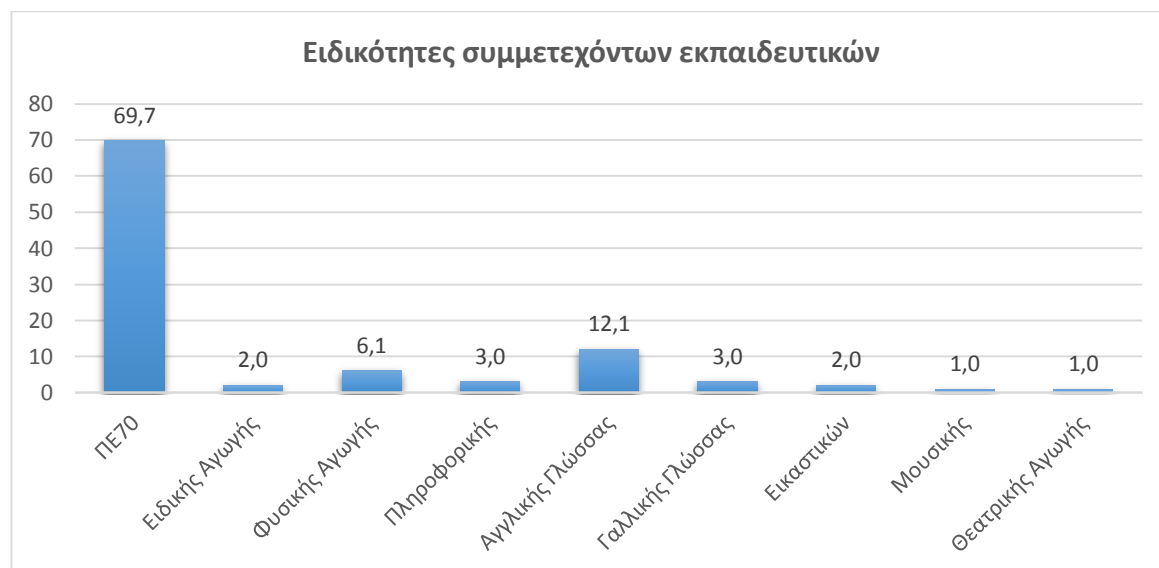
Πίνακας 3:

Διδακτική εμπειρία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά Περιφερειακή Ενότητα

		Π.Ε. Σχολείου					Σύνολο	
		Αιτ/νία	Άρτα	Θεσπρωτία	Ιωάννινα	Πρέβεζα		
Διδακτική Εμπειρία	1-9 έτη	Συχνότητα	6	2	2	4	4	18
		%	28,6%	7,7%	12,5%	16,7%	33,3%	18,2%
	10-19 έτη	Συχνότητα	12	14	12	16	4	58
		%	57,1%	53,8%	75,0%	66,7%	33,3%	58,6%
	20+ έτη	Συχνότητα	3	10	2	4	4	23
		%	14,3%	38,5%	12,5%	16,7%	33,3%	23,2%
Σύνολο	Συχνότητα	21	26	16	24	12	99	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού» ανά Περιφερειακή Ενότητα. Σε κάθε στήλη αναγράφεται η Περιφερειακή Ενότητα και από κάτω παρατίθενται (α) η συχνότητα των απαντήσεων για κάθε επιλογή («1-9 έτη», «10-19 έτη», «20+ έτη») και (β) το ποσοστό τοις εκατό για κάθε επιλογή ανά Περιφερειακή Ενότητα. Σύμφωνα με τα δεδομένα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπηρεσίας 1-9 ετών είναι περισσότεροι στην Περιφερειακή Ενότητα Αιτωλοακαρνανίας (28,6%), ενώ οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας από 20 είναι περισσότεροι στην Περιφερειακή Ενότητα Άρτας (38,5%).

7.1.4. Ειδικότητες Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 10: Αποτύπωση των ποσοστών συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του «Ε.Ε.Ε.Δ.Δ.» ανά ειδικότητα

Το Διάγραμμα 11 απεικονίζει τα στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους εμπειρία σε έτη υπηρεσίας (Δάσκαλοι [ΠΕ70], Ειδικής Αγωγής, Φυσικής Αγωγής, Πληροφορικής, Αγγλικής Γλώσσας, Γαλλικής Γλώσσας, Γερμανικής Γλώσσας, Εικαστικών, Μουσικής και Θεατρικής Αγωγής). Ως προς την ειδικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι δάσκαλοι (ΠΕ70) είναι το 69,7% επί του συνόλου των συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής ανέρχονται στο 2%, οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στο 6,1%, οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής (Τ.Π.Ε.) σε 3%, οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας σε 12,1%, οι εκπαιδευτικοί Γαλλικής Γλώσσας σε 3%, οι εκπαιδευτικοί Εικαστικών σε 2%, οι εκπαιδευτικοί Μουσικής σε 1% όπως ακριβώς και οι εκπαιδευτικοί Θεατρικής Αγωγής (1%).

Συνολικά, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Ξένων Γλωσσών (Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας) ανέρχονται στο 15,1% και της Αισθητικής Παιδείας (Εικαστικών, Μουσικής και Θεατρικής Αγωγής) στο 4%. Δεν υπήρξε συμμετοχή από εκπαιδευτικό Γερμανικής Γλώσσας (Βλ. τον Πίνακα Α4 στο Παράρτημα 3). Από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι (α) οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί απάντησαν κατά πλειοψηφία (69,7%) ότι είναι δάσκαλοι (ΠΕ70), και (β) στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων (πλην της Γερμανικής Γλώσσας) οι οποίες εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία στο Δημοτικό Σχολείο.

Πίνακας 4:

Ειδικότητες συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά περιφερειακή ενότητα

Π.Ε. Σχολείου					Σύνολο
Αιτ/νία	Άρτα	Θεσπρωτία	Ιωάννινα	Πρέβεζα	

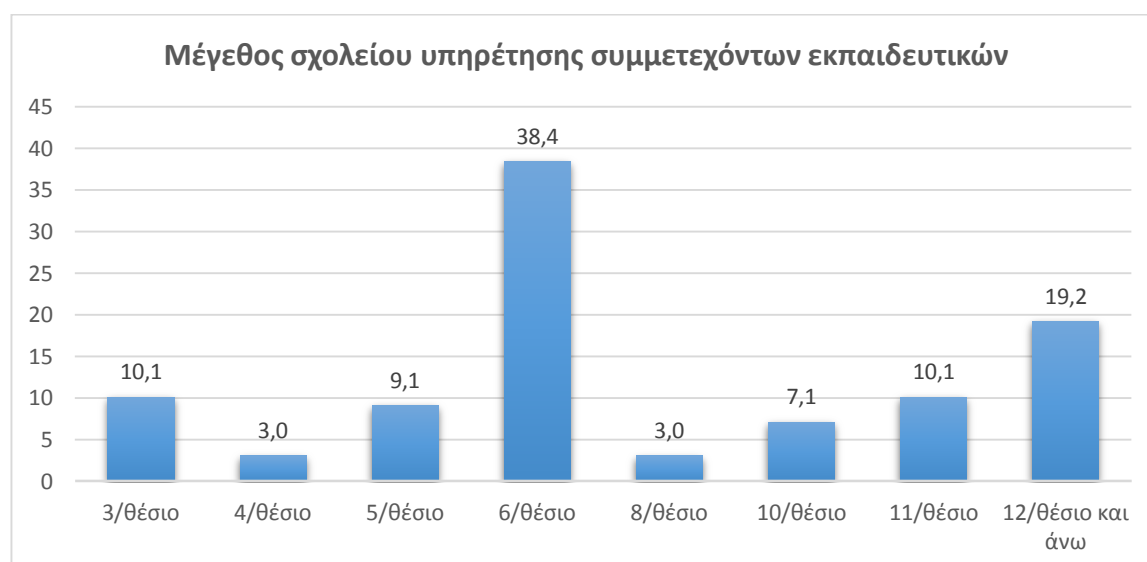
Ειδικότητα	Δάσκαλοι (ΠΕ70)	Συχνότητα	11	20	10	18	10	69
		%	15,9%	29,0%	14,5%	26,1%	14,5%	100,0%
	Ειδικής Αγωγής	Συχνότητα	2	0	0	0	0	2
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Φυσικής Αγωγής	Συχνότητα	2	0	2	2	0	6
		%	33,3%	0,0%	33,3%	33,3%	0,0%	100,0%
	Τ.Π.Ε.	Συχνότητα	1	2	0	0	0	3
		%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Αγγλικής Γλώσσας	Συχνότητα	2	4	4	2	0	12
		%	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%	0,0%	100,0%
	Γαλλικής Γλώσσας	Συχνότητα	1	0	0	2	0	3
		%	33,3%	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%	100,0%
	Γερμανικής Γλώσσας	Συχνότητα	0	0	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Εικαστικών	Συχνότητα	0	0	0	0	2	2
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Μουσικής	Συχνότητα	1	0	0	0	0	1
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Θεατρικής Αγωγής	Συχνότητα	1	0	0	0	0	1
%		100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
Σύνολο	Πλήθος	21	26	16	24	12	99	
	%	21,2%	26,3%	16,2%	24,2%	12,1%	100,0%	

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Ειδικότητα Εκπαιδευτικού» ανά Περιφερειακή Ενότητα. Σε κάθε στήλη αναγράφεται η Περιφερειακή Ενότητα και από κάτω παρατίθενται (α) η συχνότητα των απαντήσεων για κάθε επιλογή («Δάσκαλοι [ΠΕ70]», «Ειδικής Αγωγής», «Φυσικής Αγωγής», «Πληροφορικής», «Αγγλικής Γλώσσας», «Γαλλικής Γλώσσας», «Γερμανικής Γλώσσας», «Εικαστικών», «Μουσικής» και «Θεατρικής Αγωγής») και (β) το ποσοστό τοις εκατό για κάθε επιλογή ανά Περιφερειακή Ενότητα. Το σύνολο των δασκάλων (ΠΕ70), η οποία είναι η ειδικότητα που πλειοψηφεί (69,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών), κατανέμεται ως εξής: 15,9% στην Περιφερειακή Ενότητα Αιτωλοακαρνανίας, 29% στην Περιφερειακή Ενότητα Άρτας, 14,5% στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσπρωτίας, 26,1% στην Περιφερειακή Ενότητα Ιωαννίνων και 14,5% στην Περιφερειακή Ενότητα Πρέβεζας. Επομένως, από τα δεδομένα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των δασκάλων που συμμετέχουν στην έρευνα

προέρχεται από την Περιφερειακή Ενότητα Άρτας. Δηλαδή, ένας στους πέντε συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είναι δάσκαλος από την Περιφερειακή Ενότητα Άρτας.

Ένα επιπλέον στοιχείο το οποίο προκύπτει από το παραπάνω διάγραμμα είναι ότι η Αιτωλοακαρνανία είναι η μοναδική Περιφερειακή Ενότητα στην οποία εμφανίζονται να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων (στην Άρτα δεν εμφανίζονται εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής και Αισθητικής Παιδείας, στη Θεσπρωτία και στα Ιωάννινα δεν εμφανίζονται εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, Πληροφορικής και Αισθητικής Παιδείας, ενώ στην Πρέβεζα απουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, Φυσικής Αγωγής, Πληροφορικής και Ξένων Γλωσσών).

7.1.5. Μέγεθος Σχολείου υπηρετήσης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»



Διάγραμμα 11: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς το σχολείο υπηρετήσής τους

Το Διάγραμμα 12 απεικονίζει τα στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (1/θέσιο, 2/θέσιο, 3/θέσιο, 4/θέσιο, 5/θέσιο, 6/θέσιο, 7/θέσιο, 8/θέσιο, 9/θέσιο, 10/θέσιο, 11/θέσιο, 12/θέσιο και άνω). Ως προς την ερώτηση που αφορά το μέγεθος του σχολείου εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν τα εξής: Το 10,1% των εκπαιδευτικών έδωσε την απάντηση «3/θέσιο», το 3% των εκπαιδευτικών απάντησε «4/θέσιο» και το 9,1% απάντησε «5/θέσιο». Επιπρόσθετα, το 38,4% έδωσε την απάντηση «6/θέσιο», το 3% απάντησε ότι υπηρετεί σε 8/θέσιο δημοτικό σχολείο, το 7,1% δήλωσε ότι υπηρετεί σε 10/θέσιο δημοτικό σχολείο, το 10,1% σε 11/θέσιο και το 19,1% σε 12/θέσιο δημοτικό σχολείο ή μεγαλύτερο αυτού. Δεν εκπροσωπούνται τα 1/θέσια, τα 2/θέσια, τα 7/θέσια και τα 9/θέσια δημοτικά σχολεία (βλ. τον Πίνακα Α5 στο Παράρτημα 3). Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» εργάζεται σε 6/θέσιο δημοτικό σχολείο, ενώ μεγάλη υπήρξε η συμμετοχή από τα 11/θέσια και τα 12/θέσια δημοτικά σχολεία.

Πίνακας 5:

Μέγεθος σχολείου συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά Περιφερειακή Ενότητα

		Π.Ε. Σχολείου					Σύνολο	
		Αιτ/νία	Άρτα	Θεσπρωτία	Ιωάννινα	Πρέβεζα		
Τύπος Σχολείου	1/θέσιο	Συχνότητα	0	0	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	2/θέσιο	Συχνότητα	0	0	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	3/θέσιο	Συχνότητα	0	6	0	4	0	10
		%	0,0%	60,0%	0,0%	40,0%	0,0%	100,0%
	4/θέσιο	Συχνότητα	1	0	0	2	0	3
		%	33,3%	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%	100,0%
	5/θέσιο	Συχνότητα	3	0	4	0	2	9
		%	33,3%	0,0%	44,4%	0,0%	22,2%	100,0%
	6/θέσιο	Συχνότητα	0	10	4	18	6	38
		%	0,0%	26,3%	10,5%	47,4%	15,8%	100,0%
	8/θέσιο	Συχνότητα	1	2	0	0	0	3
		%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	10/θέσιο	Συχνότητα	5	0	2	0	0	7
		%	71,4%	0,0%	28,6%	0,0%	0,0%	100,0%
	11/θέσιο	Συχνότητα	6	2	2	0	0	10
		%	60,0%	20,0%	20,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	12/θέσιο και άνω	Συχνότητα	5	6	4	0	4	19
		%	26,3%	31,6%	21,1%	0,0%	21,1%	100,0%
Σύνολο	Πλήθος	21	26	16	24	12	99	
	%	21,2%	26,3%	16,2%	24,2%	12,1%	100,0%	

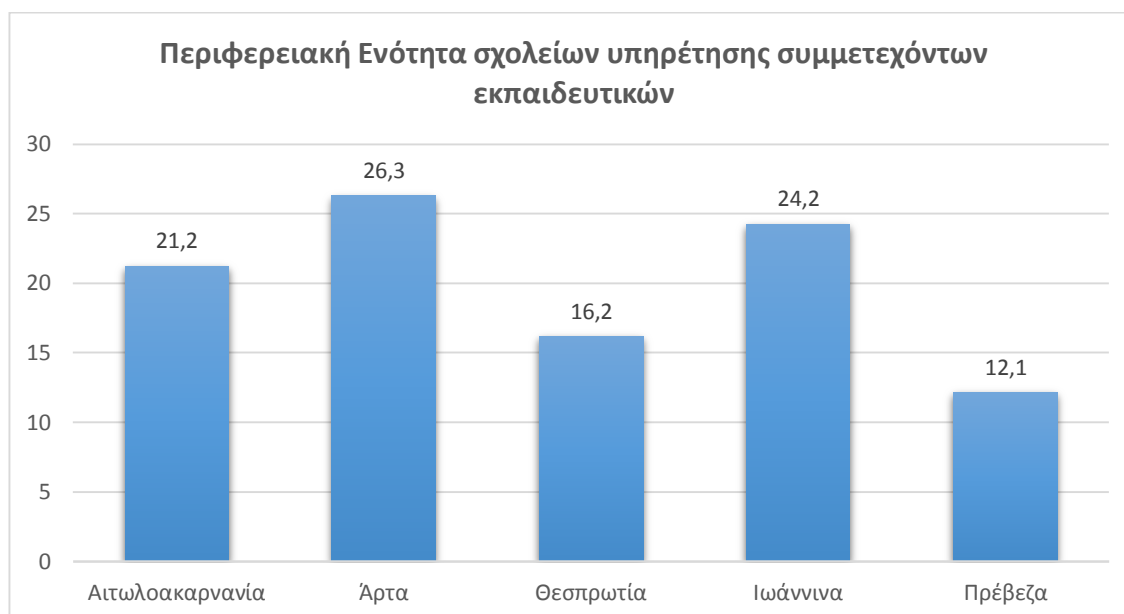
Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης» ανά Περιφερειακή Ενότητα. Σε κάθε στήλη αναγράφεται η Περιφερειακή Ενότητα και από κάτω παρατίθενται (α) η συχνότητα των απαντήσεων για κάθε επιλογή («1/θέσιο», «2/θέσιο», «3/θέσιο», «4/θέσιο», «5/θέσιο», «6/θέσιο», «7/θέσιο», «8/θέσιο», «9/θέσιο», «10/θέσιο», «11/θέσιο»,

«12/θέσιο και άνω») και (β) το ποσοστό τοις εκατό για κάθε επιλογή ανά Περιφερειακή Ενότητα. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι :

- Στις Περιφερειακές Ενότητες Αιτωλοακαρνανίας, Θεσπρωτίας και Πρέβεζας δεν συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ολιγοθέσιων σχολείων (1/θέσιων, 2/θέσιων και 3/θέσιων).
- Οι εκπαιδευτικοί των 6/θέσιων δημοτικών σχολείων (οι οποίοι καταγράφουν το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής με 38,4% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών) κατανέμονται ως εξής: 47,4% στην Π.Ε. Ιωαννίνων, 26,3% στην Π.Ε. Άρτας, 15,8% στην Π.Ε. Πρέβεζας και 10,5% στην Π.Ε. Θεσπρωτίας.
- Δεν εμφανίζεται 6/θέσιο σχολείο στην Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας.
- Τα σχολεία μεγάλης λειτουργικότητας (8/θέσια και μεγαλύτερα) φαίνεται να εκπροσωπούνται σε όλες τις περιφερειακές ενότητες.
- Τα ολιγοθέσια σχολεία (1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια) αποτελούν το 10,1% του συνόλου των συμμετεχόντων σχολείων.
- Το παραπάνω ποσοστό αυξάνεται για τα σχολεία όπου κάποιες τάξεις είτε είναι συμπτυγμένες, είτε δεν υπάρχουν καθόλου (4/θέσια και 5/θέσια).
- Τα 6/θέσια σχολεία αποτελούν το 38,4% του συνόλου των σχολείων εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.».
- Τα σχολεία όπου κάποιες τάξεις λειτουργούν με ένα τμήμα και άλλες με δύο (7/θέσια, 8/θέσια, 9/θέσια, 10/θέσια και 11/θέσια) αποτελούν το 20,2% των σχολείων εφαρμογής, ενώ τα 12/θέσια σχολεία και τα μεγαλύτερα αυτών αποτελούν το 19,2% των σχολείων εφαρμογής.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώνεται ότι τόσο τα μικρότερα (ολιγοθέσια, 4/θέσια και 5/θέσια), όσο και τα μεγαλύτερα (12/θέσια και άνω) σχολεία εκπροσωπούνται επαρκώς.

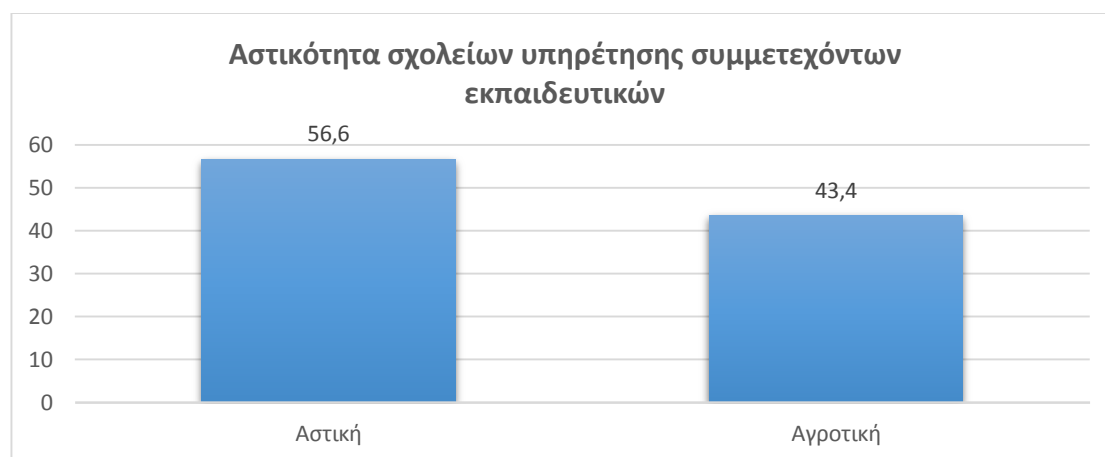
7.1.6. Περιφερειακή Ενότητα Σχολείων Υπηρετήσης Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 12: Σχολεία υπηρετήσης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά Περιφερειακή Ενότητα

Το Διάγραμμα 13 απεικονίζει τα στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ως προς την Περιφερειακή Ενότητα του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (Αιτωλοακαρνανία, Άρτα, Θεσπρωτία, Ιωάννινα, Πρέβεζα). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα και στην εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» εκπαιδευτικοί ήταν συνολικά 99. Αυτοί κατανέμονται ως εξής: 21,2% στην Αιτωλοακαρνανία, 26,3% στην Άρτα, 16,2% στη Θεσπρωτία, 24,2% στα Ιωάννινα και 12,1% στην Πρέβεζα (βλ. επίσης τον Πίνακα Α6 στο Παράρτημα 3). Συνεπαγόμενα, καθώς ζητήθηκε από κάθε εκπαιδευτικό να εφαρμόσει το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε δύο (2) διδασκαλίες, συνάγεται ότι το σύνολο των διδασκαλιών μέσα από την εφαρμογή των οποίων αποτιμήθηκε το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» είναι 198 (42 στην Αιτωλοακαρνανία, 52 στην Άρτα, 32 στη Θεσπρωτία, 48 στα Ιωάννινα και 24 στην Πρέβεζα).

7.1.7. Αστικότητα Σχολείων Υπηρετήσης Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 13: Κατανομή της αστικότητας του σχολείου υπηρετήσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά Περιφερειακή Ενότητα

Το διάγραμμα 14 απεικονίζει τα στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (αστική ή αγροτική). Ως προς την αστικότητα των σχολείων υπηρετήσης, το 56,6% από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι το δημοτικό σχολείο στο οποίο υπηρετούν βρίσκεται σε αστική περιοχή, ενώ το 43,4% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι υπηρετούν σε σχολείο αγροτικής περιοχής (Βλ. τον Πίνακα Α7 στο Παράρτημα 3). Από τα παραπάνω δεδομένα εξάγεται ότι οι δύο τύποι αστικότητας (αστικό/αγροτικό σχολείο) εκπροσωπούνται επαρκώς, ενώ τα περισσότερα σχολεία ανήκουν σε αστική περιοχή.

Πίνακας 7:

Αστικότητα σχολείων υπηρετήσης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά Περιφερειακή Ενότητα σχολείου

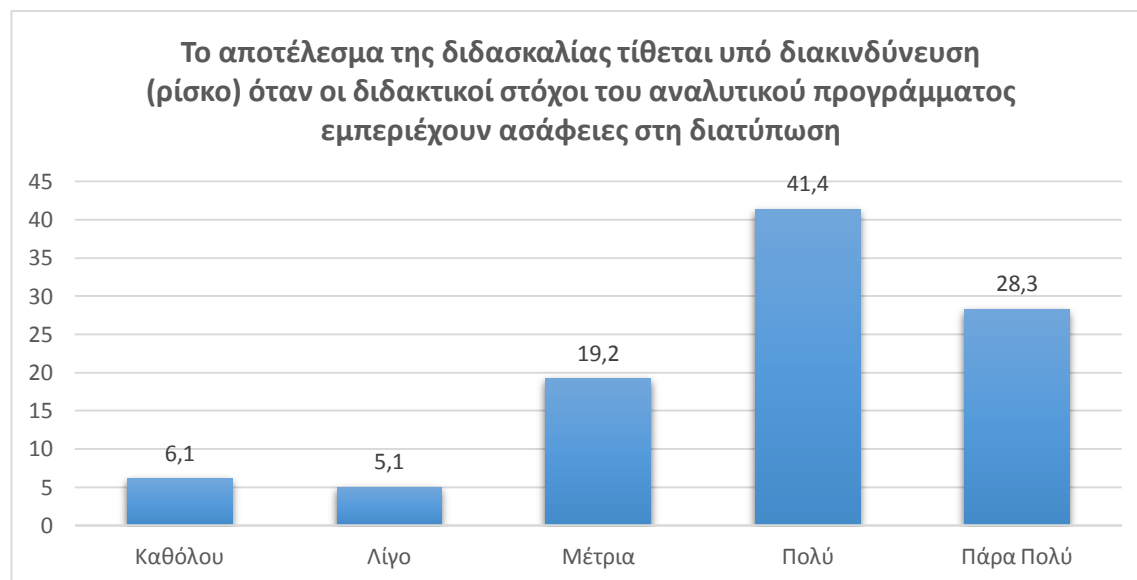
		Π.Ε. Σχολείου					Σύνολο	
		Αιτ/νία	Άρτα	Θεσπρωτία	Ιωάννινα	Πρέβεζα		
Αστικότητα	Αστική	Συχνότητα	12	12	8	18	6	56
		%	57,1%	46,2%	50,0%	75,0%	50,0%	56,6%
	Αγροτική	Συχνότητα	9	14	8	6	6	43
		%	42,9%	53,8%	50,0%	25,0%	50,0%	43,4%
Σύνολο		Συχνότητα	21	26	16	24	12	99
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει την αστικότητα των σχολείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά Περιφερειακή Ενότητα. Για την Περιφερειακή Ενότητα Αιτωλοακαρνανίας η αναλογία αστικών-αγροτικών σχολείων είναι 57,1% προς 42,9%,

για την Περιφερειακή Ενότητα Άρτας είναι 46,2% προς 53,8% για την Περιφερειακή Ενότητα Θεσπρωτίας είναι 50% προς 50% (1 προς 1), για την Περιφερειακή Ενότητα Ιωαννίνων είναι 75% προς 25% (3 προς 1) και για την Περιφερειακή Ενότητα Πρέβεζας είναι 50% προς 50% (1 προς 1). Με βάση τα παραπάνω, παρατηρείται (α) ότι η γενική ποσοστιαία αναλογία αστικών-αγροτικών περιοχών (56,6% έναντι 43,4%) παρουσιάζεται μεγαλύτερη στην Π.Ε. Ιωαννίνων, (β) η Π.Ε. Άρτας είναι η μόνη Περιφερειακή Ενότητα στην οποία η αναλογία αστικού-αγροτικού πληθυσμού ως προς τα σχολεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρουσιάζεται υπέρ των σχολείων αγροτικών περιοχών (46,2% για τις αστικές και 53,8% για τις αγροτικές περιοχές).

7.2 - Απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τους παράγοντες «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία».

Ερώτηση 1: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος εμπεριέχουν ασάφειες στη διατύπωση. Η ερώτηση 1 συνδέεται με την όγδοη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά τις ασάφειες στη διατύπωση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος ως παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία». Το παρακάτω διάγραμμα αποτυπώνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τον συγκεκριμένο παράγοντα:



Διάγραμμα 14: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 1: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος εμπεριέχουν ασάφειες στη διατύπωση

Το Διάγραμμα 15 παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην πρώτη ερώτηση της 1^{ης} Ομάδας Ερωτήσεων («Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι διδακτικοί στόχοι του

αναλυτικού προγράμματος εμπεριέχουν ασάφειες στη διατύπωση»). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ως εξής: 41,4% των εκπαιδευτικών απάντησαν «Πολύ», 28,3% των εκπαιδευτικών απάντησαν «Πάρα Πολύ», 19,2% των εκπαιδευτικών απάντησαν «Μέτρια», 6,1 των εκπαιδευτικών απάντησαν «Καθόλου» και 5,1% των εκπαιδευτικών απάντησαν «Λίγο» (Βλ. τον Πίνακα Α8 στο Παράρτημα 3). Από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι πλειοψηφεί η απάντηση «Πολύ» (41,4%), γεγονός το οποίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις ασάφειες στη διατύπωση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος ως πολύ σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».

Πίνακας 8:

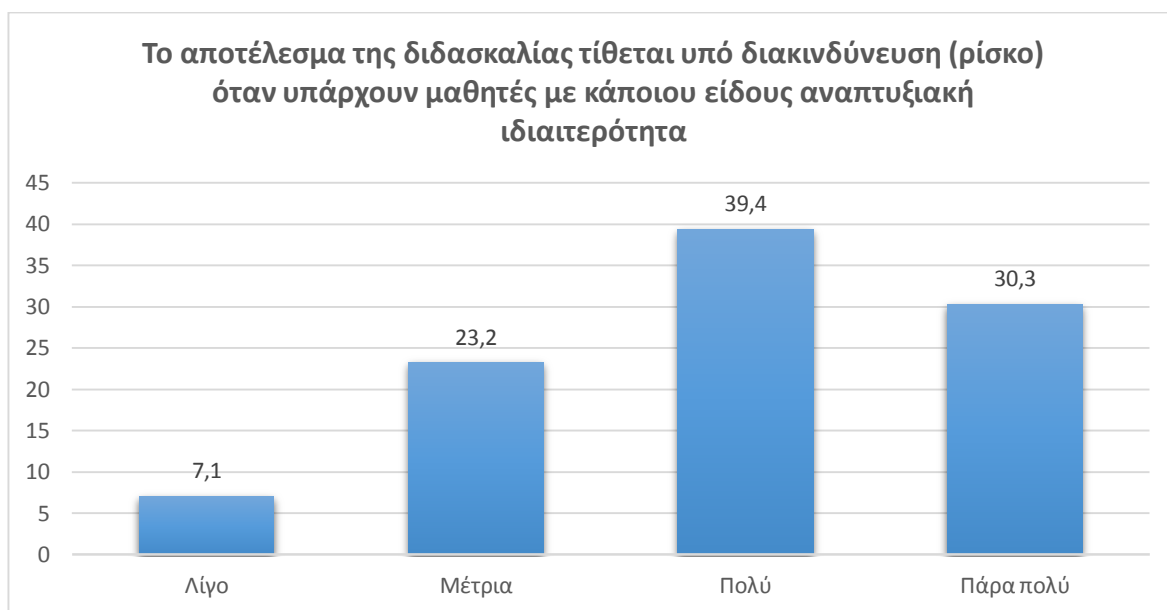
(Περιγραφική Στατιστική): Οι πιθανές ασάφειες στη διατύπωση των στόχων του Α.Π. ως παράγοντας «ρίσκου στη διδασκαλία»

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Πιθανές ασάφειες στη διατύπωση των στόχων του Α.Π. ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	3,8081	1,09430

Επιπρόσθετα, από τα δεδομένα του Πίνακα 8 εξάγεται ότι (α) επελέγησαν όλες οι διαθέσιμες απαντήσεις («Καθόλου», «Λίγο», «Μέτρια», «Πολύ» και «Πάρα Πολύ») και (β) η τάση των απαντήσεων είναι από το «Πολύ» (πλειοψηφούσα επιλογή) προς το «Πάρα πολύ». Το γεγονός αυτό **ενισχύει τη διαπίστωση** ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις ασάφειες στη διατύπωση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος ως πολύ σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square στατιστικά σημαντικές σχέσεις ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τον εντοπισμό ασαφειών ως προς τη διατύπωση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (Βλ. Πίνακα Γ1 στο Παράρτημα 3).

Ερώτηση 2: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν υπάρχουν μαθητές με κάποιου είδους αναπτυξιακή ιδιαιτερότητα. Η ερώτηση 2 συνδέεται με την ένατη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά ιδιαιτερότητες στην αναπτυξιακή πορεία του μαθητή (σωματική, νοητική, γλωσσική, ηθική, κοινωνική) ως παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος συνοψίζονται στο διάγραμμα 16:



Διάγραμμα 15: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 2: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν υπάρχουν μαθητές με κάποιου είδους αναπτυξιακή ιδιαιτερότητα

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 2 κατανέμονται ως εξής: Η απάντηση «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό, 7,1% των εκπαιδευτικών απάντησαν «Λίγο», 23,2% των εκπαιδευτικών απάντησαν «Μέτρια», 39,4% απάντησαν «Πολύ» και 30,3% απάντησαν «Πάρα Πολύ» (βλ. τον Πίνακα Α9 στο Παράρτημα 3). Συνεπώς, από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται να κυριαρχεί η απάντηση «Πολύ».

Επισημαίνεται επίσης ότι σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square στατιστικά σημαντικές σχέσεις ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τον εντοπισμό μαθητών με αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες (βλ. Πίνακα Γ2 στο Παράρτημα 3).

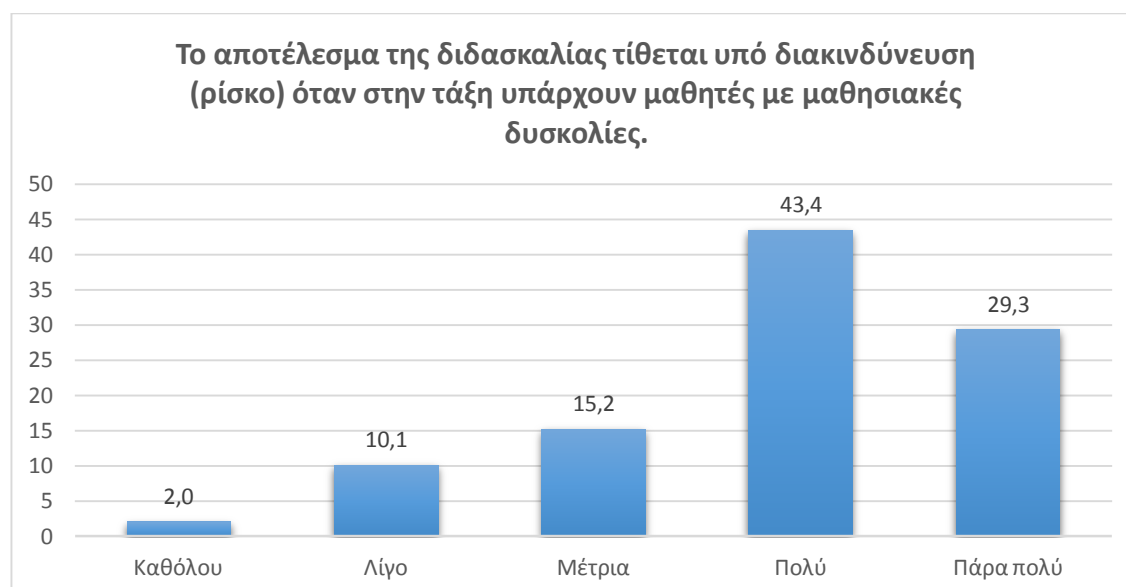
Πίνακας 9:

(Περιγραφική Στατιστική): Οι ιδιαιτερότητες στην αναπτυξιακή πορεία του μαθητή ως παράγοντας «ρίσκου στη διδασκαλία»

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	2,00	5,00	3,9293	0,90636

Τέλος, από τη μελέτη της Μέσης Τιμής (3,9293) και της Τυπικής Απόκλισης (0,90636) προκύπτει ότι η τάση των απαντήσεων είναι από το «Πολύ» (πλειοψηφούσα επιλογή) προς το «Πάρα πολύ» (Βλ. Πίνακα 9). Από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι πλειοψηφεί η απάντηση «Πολύ» (39,4%), γεγονός το οποίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ύπαρξη ιδιαιτεροτήτων στην αναπτυξιακή πορεία του μαθητή ως πολύ σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».

Ερώτηση 3: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η ερώτηση 3 συνδέεται με τη δέκατη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητή ή μαθητές μιας τάξης ως παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος συνοψίζονται στο Διάγραμμα 17:



Διάγραμμα 16: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 3: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Πίνακας 10:

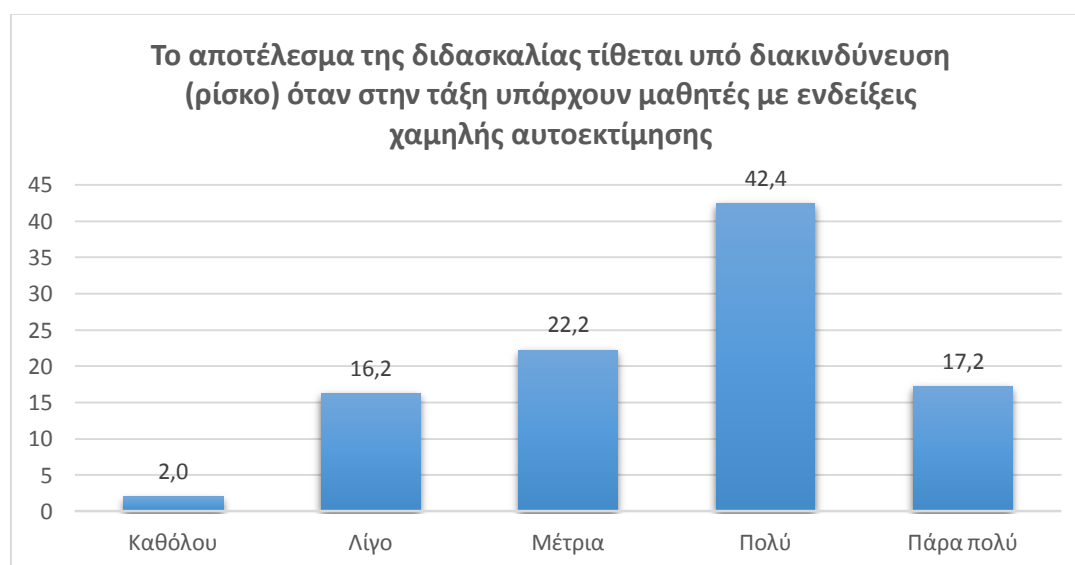
(Περιγραφική Στατιστική): Οι μαθησιακές δυσκολίες ως παράγοντας «ρίσκου στη διδασκαλία»

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	3,8788	1,01290

Το Διάγραμμα 17 παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 3 της 1^{ης} Ομάδας Ερωτήσεων. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι εξής: 2% των εκπαιδευτικών απάντησε «Καθόλου», 10,1% απάντησε «Λίγο», 15,2% απάντησε «Μέτρια», 43,4% απάντησε «Πολύ» και 29,3% απάντησε «Πάρα πολύ» (βλ. Πίνακα Α10 στο Παράρτημα 3). Επιπρόσθετα, από τα δεδομένα του Πίνακα 10 εξάγεται ότι (α) επελέγησαν όλες οι διαθέσιμες πιθανές απαντήσεις και (β) η τάση των απαντήσεων (Μέση Τιμή: 3,8788) είναι από το «Πολύ» (πλειοψηφούσα επιλογή) προς το «Πάρα πολύ». Συνεπώς, από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι η απάντηση που επικρατεί είναι η απάντηση «Πολύ», γεγονός το οποίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παρουσία στην τάξη μαθητή ή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ως πολύ σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».

Τέλος, σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square στατιστικά σημαντικές σχέσεις ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και την ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (βλ. Πίνακα Γ3 στο Παράρτημα 3).

Ερώτηση 4: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές με ενδείξεις χαμηλής αυτοεκτίμησης. Η ερώτηση 4 συνδέεται με την ενδέκατη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά την ύπαρξη ενδείξεων χαμηλής αυτοεκτίμησης σε μαθητή ή μαθητές μιας τάξης ως παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος συνοψίζονται στο Διάγραμμα 18:



Διάγραμμα 17: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 4: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές με ενδείξεις χαμηλής αυτοεκτίμησης

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιον βαθμό συνιστά «ρίσκο στη διδασκαλία» η ύπαρξη στην τάξη μαθητή ή μαθητών με ενδείξεις χαμηλής αυτοεκτίμησης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι εξής: 2% των εκπαιδευτικών απάντησε «Καθόλου», 16,2% απάντησε «Λίγο», 12,2% απάντησε «Μέτρια», 42,4% απάντησε «Πολύ» και 17,2% απάντησε «Πάρα πολύ» (Βλ. επίσης τον Πίνακα Α11 στο Παράρτημα 3).

Πίνακας 11:

(Ερώτηση 4): Οι μαθητές με ενδείξεις χαμηλής αυτοεκτίμησης ως παράγοντας «ρίσκου στη διδασκαλία»

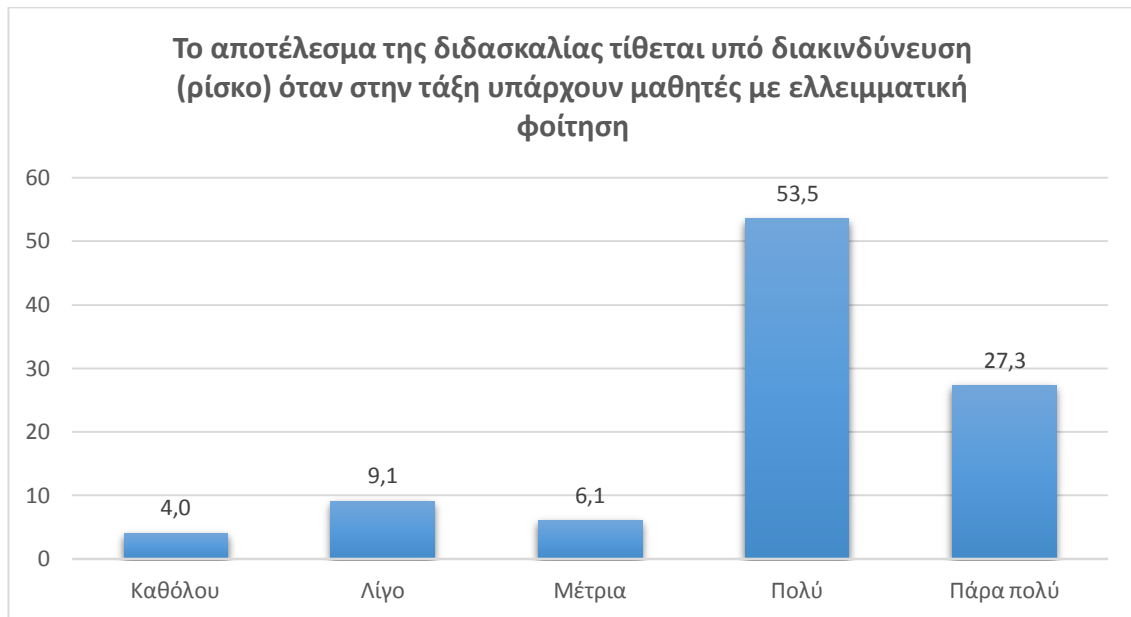
	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	3,5657	1,02182

Στη συνέχεια, ο Πίνακας 11 παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 4 ως προς το Συχνότητα, την ελάχιστη και τη μέγιστη επιλογή, τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση. Από τα δεδομένα του Πίνακα 11 εξάγεται ότι (α) επελέγησαν όλες οι διαθέσιμες πιθανές απαντήσεις και (β) η τάση των απαντήσεων είναι από το «Πολύ» (πλειοψηφούσα επιλογή) προς το «Μέτρια», καθώς η Μέση Τιμή ανέρχεται σε 3,5657 και η Τυπική Απόκλιση σε 1,02182.

Από τα παραπάνω δεδομένα εξάγεται ότι η απάντηση που επικρατεί είναι η απάντηση «Πολύ», γεγονός το οποίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παρουσία στην τάξη μαθητή ή μαθητών με ενδείξεις χαμηλής αυτοεκτίμησης ως πολύ σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».

Τέλος, σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square στατιστικά σημαντικές σχέσεις ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τον εντοπισμό μαθητών με ενδείξεις χαμηλής αυτοεκτίμησης (Βλ. Πίνακα Γ4 στο Παράρτημα 3).

Ερώτηση 5: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές με ελλειμματική φοίτηση. Η ερώτηση 5 συνδέεται με τη δωδέκατη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά την ύπαρξη μαθητών με ελλειμματική φοίτηση ως παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος συνοψίζονται στο Διάγραμμα 19:



Εικόνα 18: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 5: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές με ελλειμματική φοίτηση

Πίνακας 12:

(Περιγραφική Στατιστική): Οι μαθητές με ελλειμματική φοίτηση ως παράγοντας «ρίσκου στη διδασκαλία»

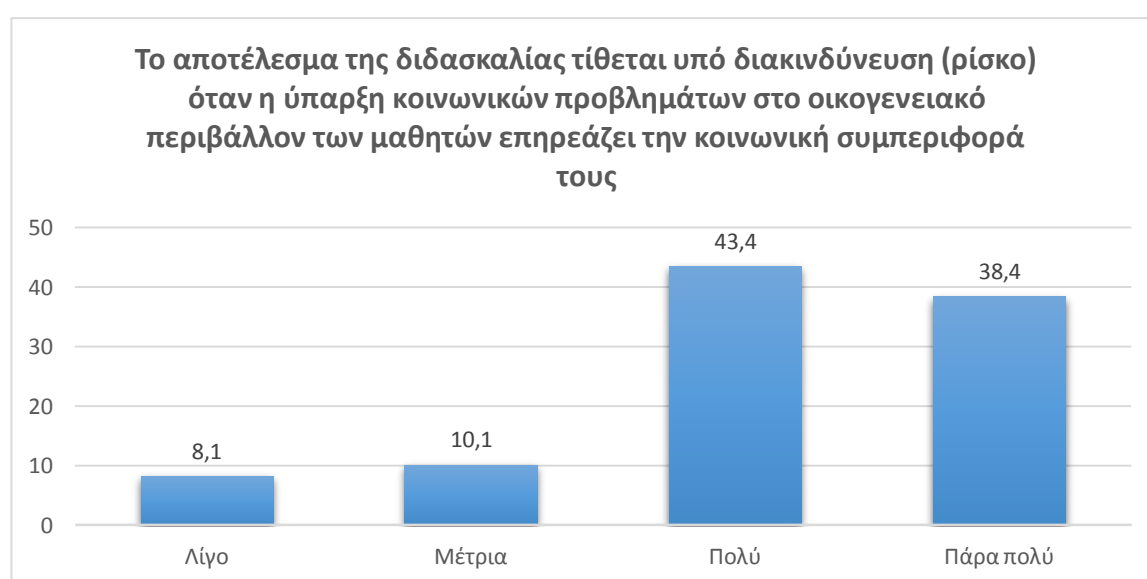
	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Μαθητές με ελλειμματική φοίτηση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	3,9091	1,03106

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Διαγράμματος 19, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι εξής: 4% των εκπαιδευτικών απάντησε «Καθόλου», 9,1% απάντησε «Λίγο», 6,1% απάντησε «Μέτρια», 53,5% απάντησε «Πολύ» και 27,2% απάντησε «Πάρα πολύ» (βλ. επίσης τον Πίνακα A12 στο Παράρτημα 3). Επιπλέον, από τη μελέτη της Μέσης Τιμής (3,9091) στον Πίνακα 12 εξάγεται ότι η τάση των απαντήσεων μεταβαίνει από το «Πολύ» (πλειοψηφούσα επιλογή) προς το «Πάρα Πολύ». Συνεπώς, από τα παραπάνω δεδομένα συνάγεται ότι η απάντηση που επικρατεί είναι η απάντηση «Πολύ», γεγονός το οποίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παρουσία στην τάξη μαθητή ή μαθητών με ελλειμματική φοίτηση ως πολύ σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square στατιστικά σημαντικές σχέσεις ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική

εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και την ύπαρξη μαθητών με ελλειμματική φοίτηση (βλ. Πίνακα Γ5 στο Παράρτημα 3).

Ερώτηση 6α: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν η ύπαρξη κοινωνικών προβλημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά τους. Η ερώτηση 6α συνδέεται με τη δέκατη τρίτη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά την επίδραση πιθανών κοινωνικών προβλημάτων μέσα στην οικογένεια στην κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή εντός του σχολικού περιβάλλοντος ως παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος συνοψίζονται στο Διάγραμμα 20:



Διάγραμμα 19: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 6α: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν η ύπαρξη κοινωνικών προβλημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά τους.

Πίνακας 13:

(Περιγραφική Στατιστική) Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν η ύπαρξη κοινωνικών προβλημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά τους

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Οικογενειακά προβλήματα και κοινωνική συμπεριφορά μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	2,0	5,0	4,121	,8953

Το Διάγραμμα 20 παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 6α της 1^{ης} Ομάδας Ερωτήσεων. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι εξής: Κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν επέλεξε την απάντηση «Καθόλου», 8,1% απάντησε «Λίγο», 10,1% απάντησε «Μέτρια», 43,4% απάντησε «Πολύ» και 38,4% απάντησε «Πάρα πολύ» (Βλ. και τον Πίνακα Α13 στο Παράρτημα 3). Επιπρόσθετα, ο Πίνακας 13 παρουσιάζει την τάση των απαντήσεων από το «Πολύ» (πλειοψηφούσα επιλογή) προς το «Πάρα Πολύ», καθώς η Μέση Τιμή των επιλογών των εκπαιδευτικών ανέρχεται σε 4,121.

Συνεπώς, από τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι η απάντηση που επικρατεί είναι η απάντηση «Πολύ», γεγονός το οποίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επίδραση πιθανών κοινωνικών προβλημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών ως πολύ σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».

Επιπλέον, σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square στατιστικά σημαντικές σχέσεις ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και την επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή πιθανών κοινωνικών προβλημάτων στο οικογενειακό του περιβάλλον (Βλ. Πίνακα Γ6 στο Παράρτημα 3).

Ερώτηση 6b: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν η ύπαρξη κοινωνικών προβλημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών επηρεάζει την επίδοσή τους στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Η ερώτηση 6b συνδέεται με τη δέκατη τέταρτη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά την επίδραση πιθανών κοινωνικών προβλημάτων μέσα στην οικογένεια στην επίδοση του μαθητή ως παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται ως εξής:



Διάγραμμα 20: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 6b: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν η ύπαρξη κοινωνικών προβλημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών επηρεάζει την επίδοσή τους στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος

Στην ερώτηση που συσχετίζει τα προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον με τη σχολική επίδοση του μαθητή ως παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία», κανείς από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δεν επέλεξε την απάντηση «Καθόλου». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν «Πολύ» σε ποσοστό 45,5% και «Πάρα πολύ» σε ποσοστό 29,3%. Οι απαντήσεις «Μέτρια» και «Λίγο» έλαβαν 17,2 και 8,1% αντίστοιχα (βλ. επίσης τον Πίνακα Α14 στο Παράρτημα 3).

Στατιστικά σημαντικές σχέσεις ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και την επίδραση στη σχολική επίδοση πιθανών κοινωνικών προβλημάτων στην οικογένεια του μαθητή, σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square (βλ. Πίνακα Γ7 στο Παράρτημα 3).

Πίνακας 14α:

(Περιγραφική Στατιστική) Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν η ύπαρξη κοινωνικών προβλημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών επηρεάζει την επίδοσή τους στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Οικογενειακά προβλήματα και επίδοση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	2,00	5,00	3,9596	,89122

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Πίνακα 14α, η Μέση Τιμή (3,9596) και η Τυπική Απόκλιση (0,89122) στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 6b εμφανίζουν τάση των απαντήσεων από το «Πολύ» προς το «Πάρα Πολύ». Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η διδασκαλία μπορεί να τεθεί υπό διακινδύνευση όταν πιθανά προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή. **Από τα παραπάνω στοιχεία εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία» την επίδραση πιθανών προβλημάτων στην οικογένεια στη σχολική επίδοση.**

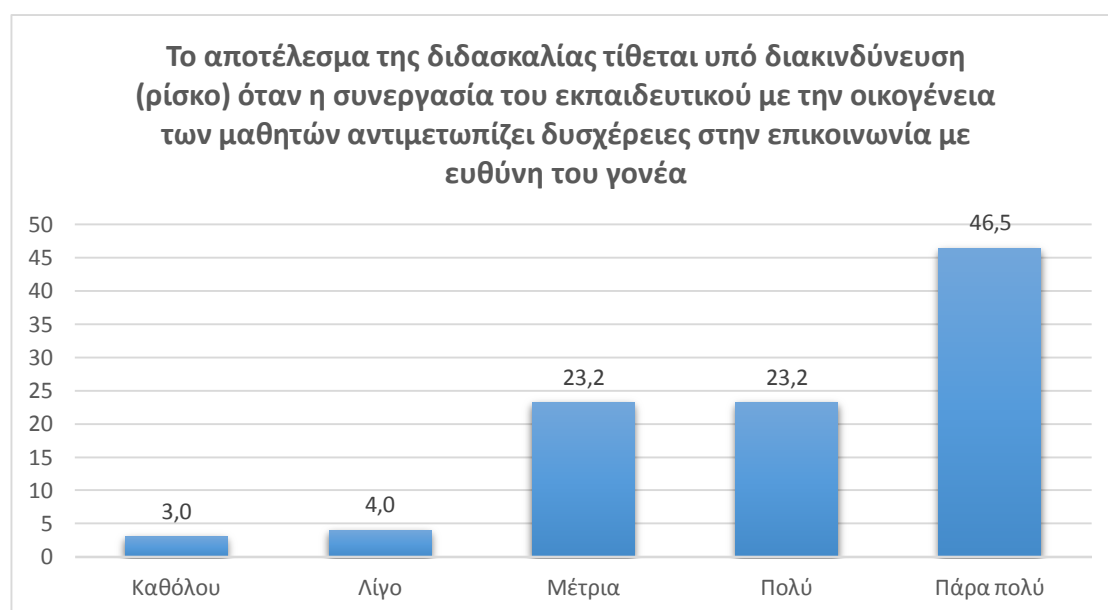
Πίνακας 14β:
Συσχέτιση μεταβλητών 6a και 6b

			P- Οικογενειακά προβλήματα και κοινωνική συμπεριφορά μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	P- Οικογενειακά προβλήματα και επίδοση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Spearman's rho	P-Οικογενειακά προβλήματα και κοινωνική συμπεριφορά μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Συντελεστής συσχέτισης	1,000	,672**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		Πλήθος	99	99
	P-Οικογενειακά προβλήματα και επίδοση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Συντελεστής συσχέτισης	,672**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		Πλήθος	99	99

** . Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Τέλος, ο Πίνακας 14β παρουσιάζει τη συσχέτιση των μεταβλητών 6a και 6b συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τις δύο αυτές μεταβλητές. Η συσχέτιση αυτή θεωρήθηκε απαραίτητη, καθώς οι δύο μεταβλητές αφορούν κοινωνικά προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, που πιθανόν να επηρεάζουν τη μαθησιακή ενεργοποίηση των μαθητών αυτών στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο συχνοτήτων μεταβλητών Spearman-Rho παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών με θετικά ισχυρή σχέση μεταξύ τους.

Ερώτηση 7: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια των μαθητών αντιμετωπίζει δυσχέρειες στην επικοινωνία με ευθύνη του γονέα. Η ερώτηση 7 συνδέεται με τη δέκατη πέμπτη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία σε συνδυασμό με τις μεταβλητές 13 και 14 συνθέτουν μια ομάδα ερωτήσεων μέσα από τις οποίες επιχειρείται η ανίχνευση του ποσοστού «ρίσκου στη διδασκαλία», το οποίο ενδέχεται να προέρχεται από παράγοντες που αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα και αποτυπώνονται σχηματικά στο Διάγραμμα 22:



Διάγραμμα 21: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 7: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια των μαθητών αντιμετωπίζει δυσχέρειες στην επικοινωνία με ευθύνη του γονέα

Απαντήσεις στην ερώτηση 7 δόθηκαν από όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ενώ επιλέχθηκαν όλες οι πιθανές απαντήσεις. Από τους 99 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, το μεγαλύτερο ποσοστό (46,5%) απάντησε «Πάρα πολύ». Οι απαντήσεις «Πολύ» και «Μέτρια» έλαβαν αμφότερες το ίδιο ποσοστό (23,2%), ενώ το 4% απάντησε «Λίγο» και το 3% απάντησε «Καθόλου» (Βλ. τον Πίνακα Α15 στο Παράρτημα 3). Παρατηρείται ότι το ποσοστό της απάντησης «Πάρα Πολύ» (46,5%) είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των δύο αμέσως επόμενων απαντήσεων («Μέτρια»: 23,2% + «Πολύ»: 23,2% = 46,4%).

Επιπρόσθετα, οι κατηγορίες σχολείων που δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή είναι τα 3/θέσια δημοτικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί των οποίων σε ποσοστό 80% επέλεξαν την απάντηση «Μέτρια», τα 4/θέσια δημοτικά σχολεία των οποίων οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν όλοι (ποσοστό 100%) την απάντηση «Πολύ» και τα 8/θέσια δημοτικά σχολεία των οποίων οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν σε ποσοστό 66,7% την απάντηση «Πολύ».

Σημειώνεται επίσης ότι στατιστικά σημαντικές σχέσεις ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και την ύπαρξη πιθανών δυσχερειών στη συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέων (με ευθύνη των γονέων) σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square (Βλ. Πίνακα Γ8 στο Παράρτημα 3).

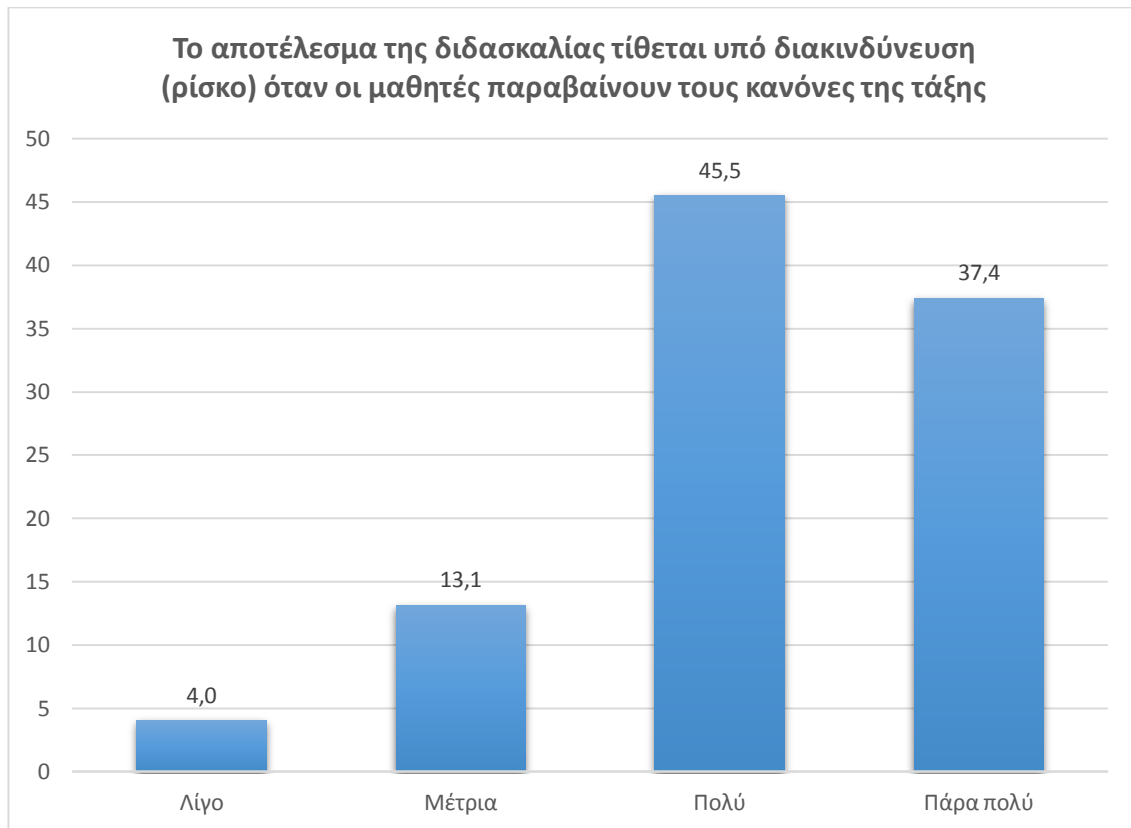
Πίνακας 15:

(Περιγραφική Στατιστική) Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια των μαθητών αντιμετωπίζει δυσχέρειες στην επικοινωνία με ευθύνη του γονέα

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Δυσχέρειες στη συνεργασία οικογένειας-εκπαιδευτικού ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	4,0606	1,06731

Στις παραπάνω διαπιστώσεις προστίθεται ο έλεγχος της Μέσης Τιμής (4,0606) των απαντήσεων της ερώτησης 7, καθώς επίσης και η τιμή της Τυπικής Απόκλισης (1,06731), από τις οποίες ενισχύεται η παραπάνω άποψη (Πίνακας 15). Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι **οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία» τις δυσχέρειες στην επικοινωνία τους με τις οικογένειες των μαθητών, όταν μάλιστα οι δυσχέρειες αυτές προκαλούνται με ευθύνη των γονέων.**

Ερώτηση 8: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι μαθητές παραβαίνουν τους κανόνες της τάξης. Η ερώτηση 8 συνδέεται με τη δέκατη έκτη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά τα φαινόμενα έλλειψης πειθαρχίας στους κανόνες της τάξης από μαθητή ή μαθητές και την συσχέτιση των φαινομένων αυτών με την ύπαρξη «ρίσκου στη διδασκαλία». Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στο Διάγραμμα 23:



Διάγραμμα 22: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 8: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι μαθητές παραβαίνουν τους κανόνες της τάξης

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 23, κανείς από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δεν επέλεξε την απάντηση «Καθόλου» στο συγκεκριμένο ερώτημα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων συγκέντρωσε η απάντηση «Πολύ» με 45,5% με επόμενη την απάντηση «Πάρα Πολύ» (37,4%). Αμφότερες οι απαντήσεις συγκέντρωσαν το 82,9% των απαντήσεων, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό (17,1%) μοιράστηκε στις απαντήσεις «Μέτρια» (13,1%) και «Λίγο» (4%) (Βλ. επίσης τον Πίνακα Α16 στο Παράρτημα 3).

Πίνακας 16:

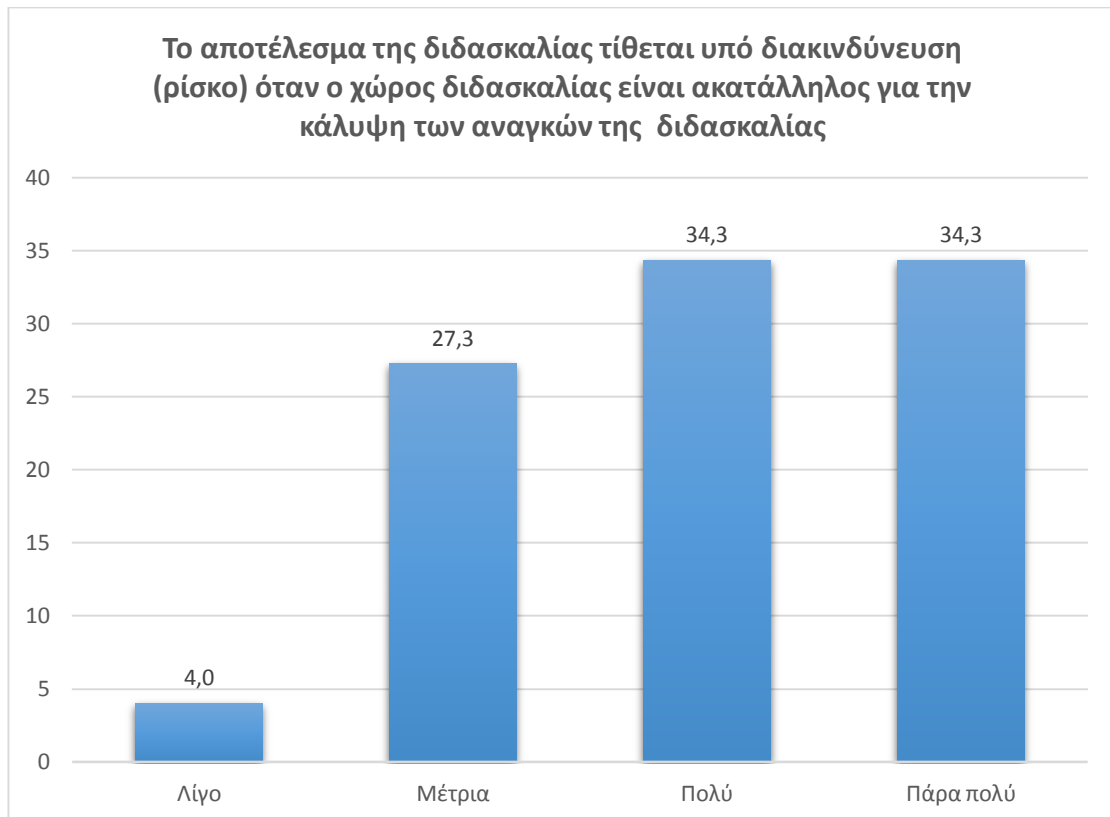
(Περιγραφική Στατιστική) Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι μαθητές παραβαίνουν τους κανόνες της τάξης

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Μαθητές που παραβαίνουν τους κανόνες της τάξης ως παράγοντας "ρίσκου" στη διδασκαλία"	99	2,00	5,00	4,1616	,80441

Στην παραπάνω περιγραφή των αποτελεσμάτων των απαντήσεων ως προς την ερώτηση 8 πρέπει να προστεθεί η Μέση Τιμή (4,1616) και η Τυπική Απόκλιση (0,80441), οι οποίες καταδεικνύουν ότι η επικρατούσα απάντηση «Πολύ» έχει ισχυρή τάση προς το «Πάρα Πολύ» (Πίνακας 16). Από τη συγκεκριμένη στατιστική ανάλυση εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στην ερώτηση 8 θεωρούν ότι το αποτέλεσμα της διδασκαλίας μπορεί να τεθεί υπό «ρίσκο» όταν οι κανόνες τις τάξης δεν τηρούνται από τους μαθητές.

Επισημαίνεται, τέλος, ότι στατιστικά σημαντικές σχέσεις ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και την επαναλαμβανόμενη μη συμμόρφωση μαθητών με τους κανόνες της τάξης σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square (βλ. Πίνακα Γ9 στο Παράρτημα 3).

Ερώτηση 9: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν ο χώρος διδασκαλίας είναι ακατάλληλος για την κάλυψη των αναγκών της διδασκαλίας. Η ερώτηση 9 συνδέεται με τη δέκατη έβδομη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία συνδέεται με την καταλληλότητα του χώρου διδασκαλίας (σχολική αίθουσα, εργαστήριο, γυμναστήριο, τμήμα του αύλειου χώρου, κλπ.) με το ενδεχόμενο διακινδύνευσης της επιτυχίας της διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν όλοι στην ερώτηση αυτή και οι επιλογές τους συνοψίζονται στο Διάγραμμα 24:



Διάγραμμα 23: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 9: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν ο χώρος διδασκαλίας είναι ακατάλληλος για την κάλυψη των αναγκών της διδασκαλίας

Πίνακας 17:

(Περιγραφική Στατιστική) Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν ο χώρος διδασκαλίας είναι ακατάλληλος για την κάλυψη των αναγκών της διδασκαλίας

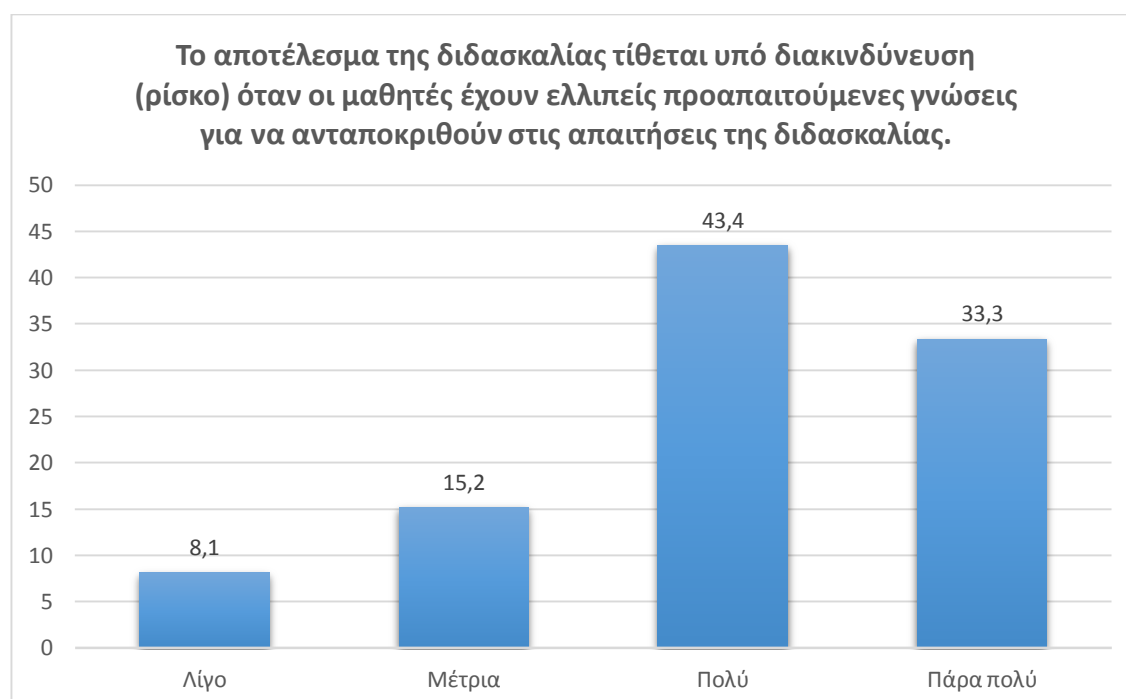
	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Μαθητές που παραβαίνουν τους κανόνες της τάξης ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	2,00	5,00	3,9899	,88635

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 24, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση κατανέμονται ως εξής (Βλ. επίσης τον Πίνακα Α17 στο Παράρτημα 3): 34,3% των εκπαιδευτικών απάντησε «Πάρα Πολύ» ενώ το ίδιο ακριβώς ποσοστό εμφανίζεται και στην απάντηση «Πολύ». Ακολουθεί η απάντηση «Μέτρια» με 27,3%, ενώ η απάντηση «Λίγο» συγκέντρωσε 4% των επιλογών. Η επιλογή «Καθόλου» δεν προτιμήθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό. Η απάντηση «Μέτρια» επελέγη από το 38,5% των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι υπηρετούν στην Π.Ε. Άρτας και από το 41,7% που δήλωσαν ότι υπηρετούν στην Π.Ε. Ιωαννίνων. Επιπλέον, η Μέση Τιμή

(3,9899) και η Τυπική Απόκλιση (0,88635) (βλ. Πίνακα 17) καταδεικνύουν ότι **οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία» τη μη καταλληλότητα του χώρου διδασκαλίας.**

Στατιστικά σημαντικές σχέσεις ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη μη καταλληλότητα του χώρου διδασκαλίας σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square (βλ. Πίνακα Γ10 στο Παράρτημα 3).

Ερώτηση 10α: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι μαθητές έχουν ελλειπίες προαπαιτούμενες γνώσεις για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Η ερώτηση 10α συνδέεται με τη δέκατη όγδοη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία αποτελεί μία εκ των μεταβλητών που μελετά τη μαθησιακή ετοιμότητα.



Διάγραμμα 24: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 10α: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι μαθητές έχουν ελλειπίες προαπαιτούμενες γνώσεις για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 25, στην ερώτηση 10α στην οποία διερευνάται η σχέση των ελλিপών προαπαιτούμενων γνώσεων με την ύπαρξη «ρίσκου στη διδασκαλία», κανείς εκπαιδευτικός δεν επέλεξε την απάντηση «Καθόλου». Η επιλογή η οποία συγκέντρωσε τις περισσότερες προτιμήσεις ήταν η επιλογή «Πολύ» με 43,4%, ακολουθούμενη από την επιλογή «Πάρα πολύ», η οποία συγκέντρωσε το

33,3% των προτιμήσεων. Οι επιλογές «Μέτρια» και «Λίγο» είχαν χαμηλή επιλεξιμότητα με 15,2% και 8,1% αντίστοιχα (Βλ. επίσης τον Πίνακα Α18 στο Παράρτημα 3).

Ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη μειωμένη μαθησιακή ετοιμότητα ως προς τις προαπαιτούμενες γνώσεις σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square (Βλ. Πίνακα Γ11 στο Παράρτημα 3).

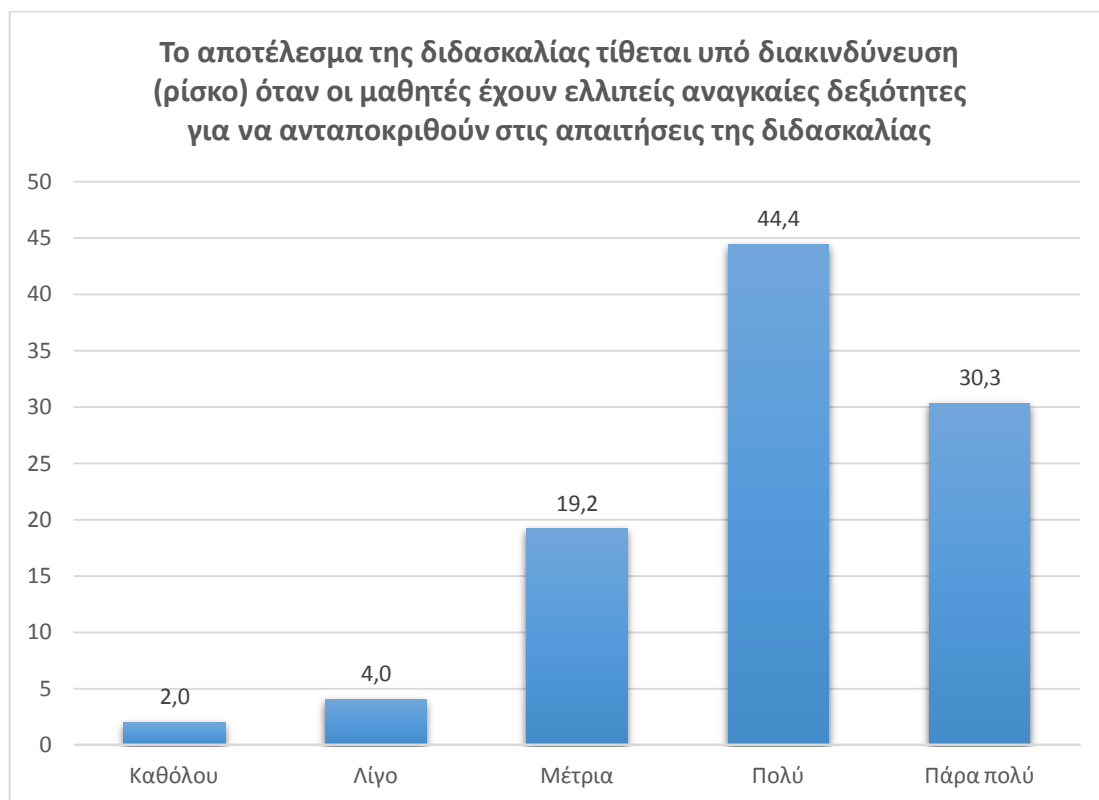
Πίνακας 18:

(Περιγραφική Στατιστική) Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι μαθητές έχουν ελλειπίες προαπαιτούμενες γνώσεις για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας.

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	2,00	5,00	4,0202	,90328

Παράλληλα με τις ανωτέρω τιμές, η μελέτη της Μέσης Τιμής (4,0202) και της Τυπικής Απόκλισης (0,90328) στον Πίνακα 18 οδηγεί στο συμπέρασμα ότι **οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν την έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων από τους μαθητές ως σημαντικό παράγοντα διακινδύνευσης της διδασκαλίας.**

Ερώτηση 10β: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι μαθητές έχουν ελλειπίες αναγκαίες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Η ερώτηση 10β συνδέεται με τη δέκατη ένατη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά (μαζί με την δέκατη όγδοη μεταβλητή) τη μαθησιακή ετοιμότητα ως παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία». Οι απαντήσεις των 99 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συνοψίζονται στα εξής:



Διάγραμμα 25: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 10β: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι μαθητές έχουν ελλείψεις προαπαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας

Πίνακας 19α:

(Περιγραφική Στατιστική) Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι μαθητές έχουν ελλείψεις προαπαιτούμενες γνώσεις για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας.

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	3,9697	,91979

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 26, από τους 99 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην ερώτηση 10β, το 44,4% επέλεξε την απάντηση «Πολύ». Αμέσως επόμενη επιλογή αναδείχθηκε η «Πάρα Πολύ», προς την οποία συγκλίνει και η τάση των απαντήσεων, καθώς η Μέση Τιμή ανέρχεται σε 3,9697 (Πίνακας 19α). Η απάντηση «Μέτρια» επιλέχθηκε από το 19,2% των εκπαιδευτικών, ενώ λιγότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τις απαντήσεις «Καθόλου» (2%) και «Λίγο» (4%).

Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square (βλ. Πίνακα Γ12 στο Παράρτημα 3) σημαντικές στατιστικές σχέσεις ως προς τις επιμέρους

κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα και την Π.Ε. υπηρετήρησης του εκπαιδευτικού και τη μειωμένη μαθησιακή ετοιμότητα ως προς τις προαπαιτούμενες δεξιότητες.

Από τα παραπάνω δεδομένα εξάγεται το συμπέρασμα ότι **οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θεωρούν την έλλειψη απαιτούμενων από τους μαθητές ως σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».**

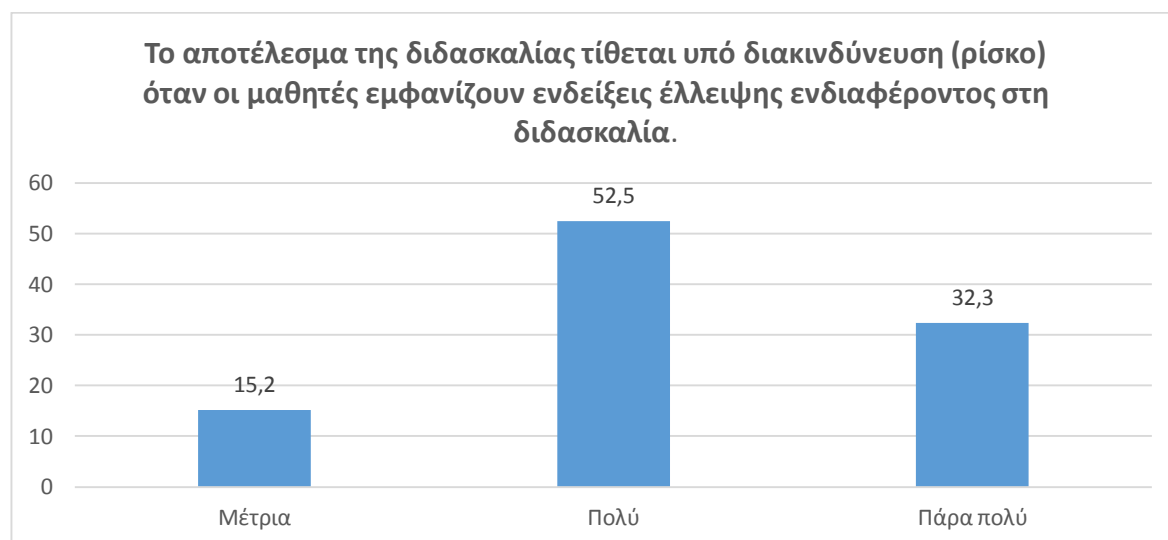
Πίνακας 19β:
Συσχέτιση μεταβλητών 10α και 10b

		P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Spearman's rho	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Συντελεστής συσχέτισης	1,000
		Sig. (2-tailed)	,675**
		Πλήθος	99
	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Συντελεστής συσχέτισης	,675**
		Sig. (2-tailed)	1,000
		Πλήθος	99

** . Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Τέλος, ο Πίνακας 19β παρουσιάζει τη συσχέτιση των μεταβλητών 10α και 10b συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τις δύο αυτές μεταβλητές. Η συσχέτιση των μεταβλητών αυτών είναι απαραίτητη καθώς και οι δύο μεταβλητές αφορούν τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών ως προς επιμέρους παραμέτρους. Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο συχνοτήτων μεταβλητών Spearman-Rho παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών με θετικά ισχυρή σχέση μεταξύ τους.

Ερώτηση 11: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι μαθητές εμφανίζουν ενδείξεις έλλειψης ενδιαφέροντος στη διδασκαλία. Η ερώτηση 10β συνδέεται με την εικοστή μεταβλητή του ερωτηματολογίου με την οποία επιχειρείται η συσχέτιση των ενδείξεων έλλειψης ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία από την πλευρά των μαθητών με την ύπαρξη «ρίσκου στη διδασκαλία».



Διάγραμμα 26: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 11: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι μαθητές εμφανίζουν ενδείξεις έλλειψης ενδιαφέροντος στη διδασκαλία.

Πίνακας 20:

(Περιγραφική Στατιστική) Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν οι μαθητές εμφανίζουν ενδείξεις έλλειψης ενδιαφέροντος στη διδασκαλία.

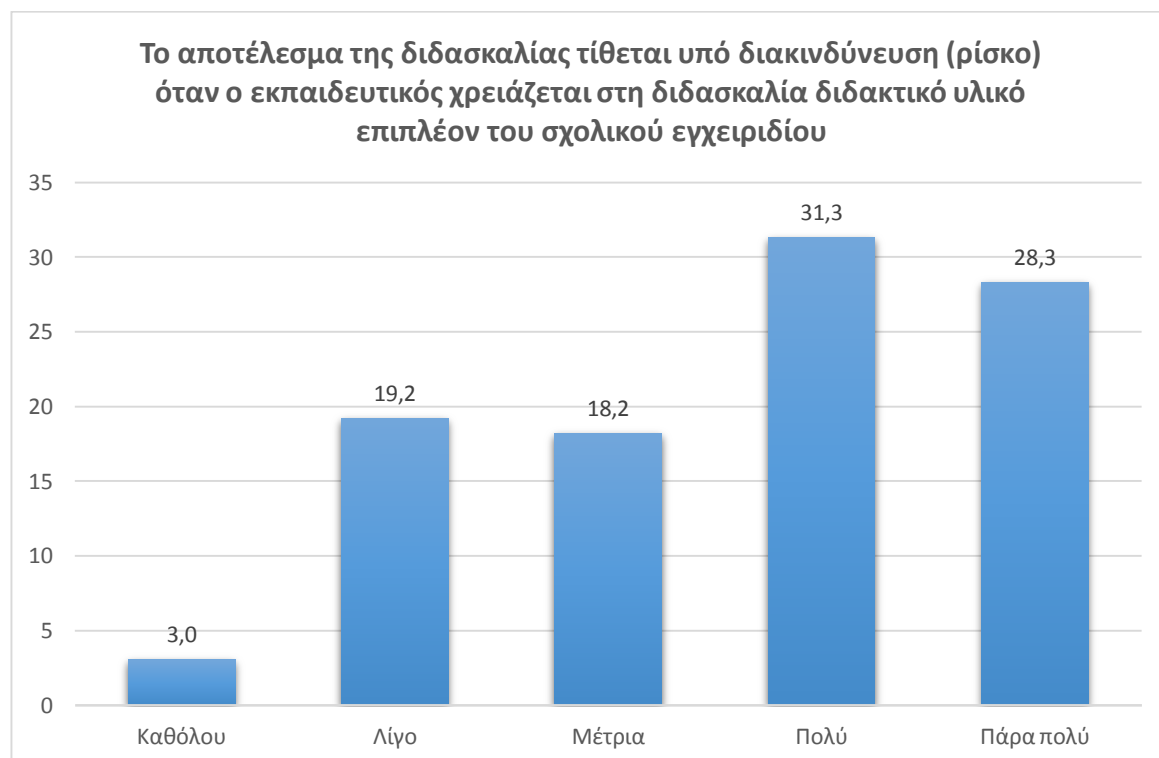
	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Μαθητές με έλλειψη ενδιαφέροντος στη διδασκαλία ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	3,00	5,00	4,1717	,67067

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 27, οι συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς την ερώτηση αυτή επικεντρώθηκαν σε τρεις επιλογές: Το 15,2% απάντησε «Πολύ», το 32,3% απάντησε «Πάρα Πολύ», ενώ το 15,2% επέλεξε την απάντηση «Μέτρια». Δεν επιλέχθηκαν από κανέναν εκπαιδευτικό οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο», γεγονός το οποίο δείχνει ότι **οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον παράγοντα της έλλειψης ενδιαφέροντος στη διδασκαλία ως παράγοντα υψηλής διακινδύνευσης**. Σύμφωνα με τον Πίνακα 20, η τάση (Μέση Τιμή: 4,1717, Τυπική Απόκλιση: 0,67067) των απαντήσεων διαμορφώνεται προς το «Πάρα Πολύ», γεγονός που ενισχύει την παραπάνω διαπίστωση περί ύπαρξης υψηλού «ρίσκου στη

διδασκαλία». Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την επιλογή των απαντήσεων (βλ. επίσης τον Πίνακα Α20 στο Παράρτημα 3), ο παράγοντας του μειωμένου ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών είναι ο μόνος εκ των αποτυπωθέντων στο ερωτηματολόγιο, ο οποίος συγκεντρώνει αυτή τη μικρή διασπορά επιλογών (Min: 3 – Max: 5).

Ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τον εντοπισμό ενδείξεων έλλειψης ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square (βλ. Πίνακα Γ13 στο Παράρτημα 3).

Ερώτηση 12: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν ο εκπαιδευτικός χρειάζεται στη διδασκαλία διδακτικό υλικό επιπλέον του σχολικού εγχειριδίου. Η ερώτηση 12 σχετίζεται με την εικοστή πρώτη μεταβλητή του ερωτηματολογίου, η οποία αποτυπώνει τη σχέση ανάγκης πρόσθετου διδακτικού υλικού για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού με τον εντοπισμό «ρίσκου» στη διδασκαλία. Οι απαντήσεις των 99 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν οι εξής:



Διάγραμμα 27: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση 12: Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν ο εκπαιδευτικός χρειάζεται στη διδασκαλία διδακτικό υλικό επιπλέον του σχολικού εγχειριδίου

Πίνακας 21:

(Περιγραφική Στατιστική) Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο) όταν ο εκπαιδευτικός χρειάζεται στη διδασκαλία διδακτικό υλικό επιπλέον του σχολικού εγχειριδίου

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
P-Ανάγκη για πρόσθετο διδακτικό υλικό ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	3,6263	1,17444

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 28, από τις απαντήσεις στην Ερώτηση 12, το 31,3% των εκπαιδευτικών απάντησε «Πολύ» και το 31,3% απάντησε «Πάρα Πολύ». Ωστόσο, η διασπορά των απαντήσεων (βλ. Πίνακα 21) είναι μεγάλη, ενώ και η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων (βλ. Πίνακα A21 στο Παράρτημα 3) δείχνει να απλώνεται σε όλες τις απαντήσεις πλην της επιλογής «Καθόλου», η οποία έλαβε 3%. Εκτός του 31,3% των εκπαιδευτικών που απάντησε «Πολύ», το 28,3% απάντησε «Πάρα Πολύ», το 19,2% απάντησε «Λίγο» και το 18,2% απάντησε «Μέτρια». Η τάση των απαντήσεων (Μέση Τιμή: 6263 και Τυπική Απόκλιση: 1,17444) είναι ανοδική από το "Πολύ" προς το «Πάρα Πολύ».

Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και την ανάγκη του τελευταίου για εναλλακτικό επιπλέον διδακτικό υλικό (βλ. Πίνακα Γ14 στο Παράρτημα 3).

Οι παραπάνω τιμές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι **οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν την ανάγκη του εκπαιδευτικού για πρόσθετο διδακτικό υλικό ως σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».**

Ερώτηση 13: Παρακάτω μπορείτε να σημειώσετε οτιδήποτε άλλο κρίνετε ως σχετικό με την έρευνα. Η ερώτηση 13 είναι προαιρετική ερώτηση ανοικτού τύπου και προτείνει στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να σημειώσουν οποιαδήποτε παρατήρηση.

Πίνακας 22:

Συχνότητα σχολίων ως προς την έρευνα

	Συχνότητα	Percent
Υπάρχουν σχόλια	1	1,0
Δεν υπάρχουν σχόλια	98	99,0
Σύνολο	99	100,0

Στη συγκεκριμένη ερώτηση μόνο ένας εκπαιδευτικός προέβη σε κάποιου είδους παρατήρηση η οποία παρατίθεται αυτούσια:

«"Διακινδύνευση" ή "ρίσκο στη διδασκαλία" υπάρχει κυρίως όταν το μάθημα Φυσικής Αγωγής δεν γίνεται με οργανωμένο πλαίσιο αλλά απλά αφήνεται στην τύχη του».

Το παραπάνω σχόλιο μπορεί να ερμηνευθεί ως προς την αξία που προσδίδει στη φράση «οργανωμένο πλαίσιο» ως προς τη διαπίστωση «ρίσκου στη διδασκαλία». Ωστόσο, η φράση «οργανωμένο πλαίσιο» δεν συνοδεύεται από περαιτέρω διευκρινήσεις έτσι ώστε να μπορεί να εξαχθεί ασφαλές συμπέρασμα. Παρά ταύτα, θα μπορούσε να υποθεθεί ότι ο σχολιαστής εννοεί είτε το νομικό και παιδαγωγικό πλαίσιο που παρέχεται από την πολιτεία είτε την οργάνωση του μαθήματος σε καθημερινή βάση σε επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού είτε αμφότερα. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η παραπάνω πρόταση φαίνεται να αναγνωρίζει την ύπαρξη «ρίσκου στη διδασκαλία».

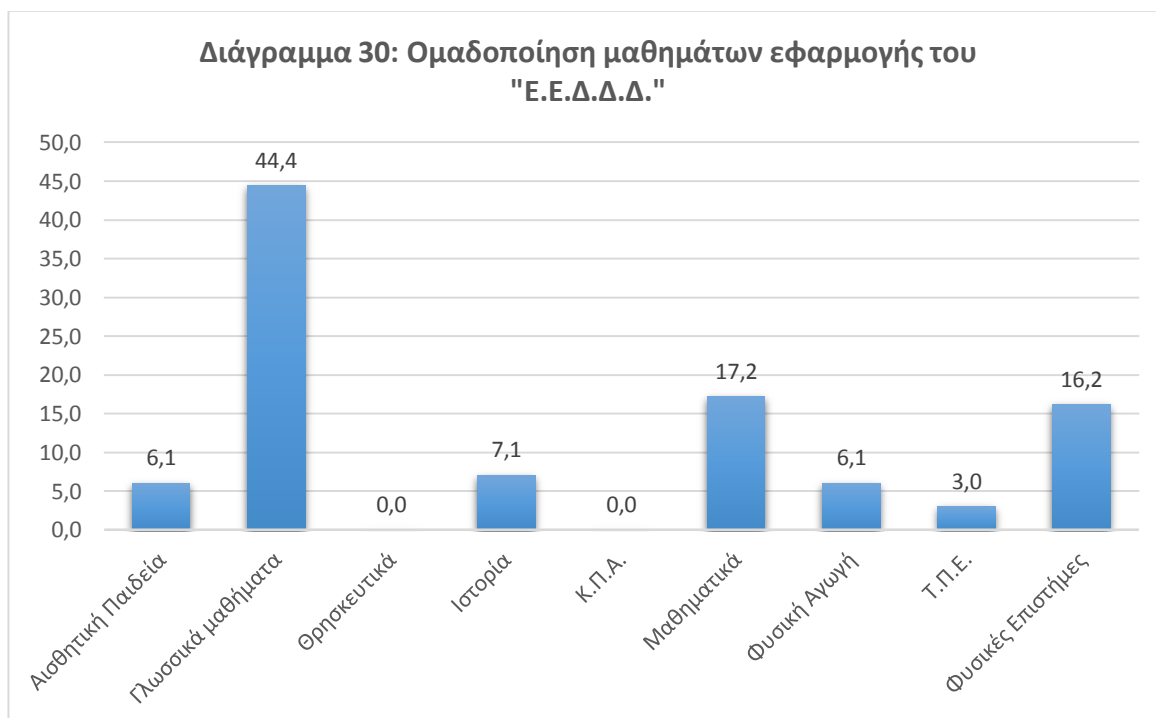
7.3 - Αποτίμηση της εφαρμογής του προτεινόμενου «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»)

Ερώτηση 14: Μάθημα στο οποίο εφαρμόστηκε το «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»).

Στην ερώτηση αυτή, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταγράψουν το μάθημα ή τα μαθήματα στα οποία εφάρμοσαν το «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»). Επισημαίνεται ότι στις οδηγίες οι οποίες υπάρχουν στην εισαγωγική σελίδα του ερωτηματολογίου αναγράφεται ότι η εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» πρέπει να πραγματοποιηθεί σε δύο διδασκαλίες σε όποιο μάθημα επιθυμεί ο εκπαιδευτικός. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει την ευχέρεια να εφαρμόσει το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» είτε σε δύο διδασκαλίες στο ίδιο μάθημα, είτε σε δύο διδασκαλίες σε διαφορετικό μάθημα. Επομένως, εφόσον οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί είναι 99, το Συχνότητα των διδασκαλιών εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ανέρχεται σε 198 διδασκαλίες. Στο Διάγραμμα 29 παρουσιάζονται αναλυτικά οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν ανά επιλεγόμενο μάθημα.



Διάγραμμα 28: Ποσοστιαία αποτύπωση των μαθημάτων που επελέγησαν κατά τις διδασκαλίες εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.



Διάγραμμα 29: Ομαδοποίηση των μαθημάτων (ποσοστιαία αποτύπωση) που επελέγησαν κατά τις διδασκαλίες εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Παρουσιάζονται ομαδοποιημένα: (α) τα μαθήματα **Αισθητικής Παιδείας** (Εικαστικά, Μουσική και Θεατρική Αγωγή), (β) τα **Γλωσσικά Μαθήματα** (Νεοελληνική Γλώσσα, Αγγλικά, Γαλλικά και Γερμανικά) και (γ) οι **Φυσικές Επιστήμες** (Φυσικές Επιστήμες, Γεωγραφία και Μελέτη του Περιβάλλοντος).

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 29, από τις 198 διδασκαλίες εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», οι 62 (31,3%) πραγματοποιήθηκαν στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, οι 34 (17,2%) στα Μαθηματικά, οι 20 (10,1%) στα Αγγλικά, οι 18 (9,1%) στη Μελέτη του Περιβάλλοντος και οι 14 (7,1%) στην Ιστορία. Οκτώ (8) διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν στις Φυσικές Επιστήμες (4%), ενώ από 6 διδασκαλίες (3%) έγιναν στα Γαλλικά, στη Γεωγραφία, στη Θεατρική Αγωγή και στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Επίσης, 4 διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν στα Εικαστικά (2%) και 2 διδασκαλίες στη Μουσική (1%). Δεν επελέγησαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς τα μαθήματα των Γερμανικών (δεν υπήρξε συμμετοχή από εκπαιδευτικό της σχετικής ειδικότητας), των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Κ.Π.Α.). Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα εξάγονται τα εξής: (α) Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» εφαρμόστηκε από τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων πλην της Γερμανικής Γλώσσας, (β) Το μάθημα το οποίο επέλεξε η πλειοψηφία από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είναι η Νεοελληνική Γλώσσα (31,3%), (γ) Δεν επελέγησαν για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» τα μαθήματα των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής & Πολιτικής Αγωγής.

Πίνακας 23:

Μάθημα Εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» από Εκπαιδευτικούς Π.Ε. 70 (Δασκάλους)

Μάθημα Επιλογής	Συχνότητα Διδασκαλιών	Ποσοστό % επί των διδασκαλιών από Π.Ε.70
Αγγλικά	0	0,0
Γαλλικά	0	0,0
Γερμανικά	0	0,0
Γεωγραφία	6	4,3
Εικαστικά	0	0,0
Θεατρική Αγωγή	4	2,9
Θρησκευτικά	0	0,0
Ιστορία	14	10,1
Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή	0	0,0
Μαθηματικά	30	21,7
Μελέτη του Περιβάλλοντος	18	13,0
Φυσική Αγωγή	0	0,0
Μουσική	0	0,0
Νεοελληνική Γλώσσα	58	42,0
Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών	0	0,0
Φυσικές Επιστήμες	8	5,8
Σύνολο	138	100,0

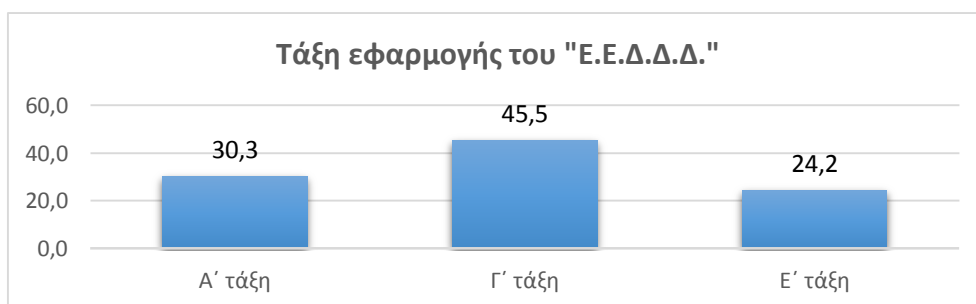
Ο Πίνακας 23 παρουσιάζει τα μαθήματα εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τις επιλογές των εκπαιδευτικών Π.Ε.70 (Δασκάλων). Ο Πίνακας αυτός παρουσιάζει στατιστικό ενδιαφέρον, καθώς (α) οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 είναι οι πολυπληθέστεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς καθώς ανέρχονται στο 69,7% του συνόλου και (β) οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερα από ένα μαθήματα σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, οι οποίοι στο Δημοτικό Σχολείο διδάσκουν μόνο το μάθημα της ειδικότητάς τους. Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 23, από τις 198 διδασκαλίες εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» που πραγματοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς Π.Ε.70, το 42% υλοποιήθηκε στη Νεοελληνική Γλώσσα, το 21,7% στα Μαθηματικά, το 13% στη Μελέτη του Περιβάλλοντος και το 10,1% στην Ιστορία. Επίσης, το 5,8 των διδασκαλιών πραγματοποιήθηκε στις Φυσικές Επιστήμες, το 4,3% στη Γεωγραφία και το 2,9% στη Θεατρική Αγωγή. Δεν επελέγησαν τα μαθήματα των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Ξένων Γλωσσών (Αγγλικών, Γαλλικών, Γερμανικών), των Εικαστικών, της Μουσικής, των Τ.Π.Ε. και της Φυσικής Αγωγής.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας επελέγη και για τις 4 διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Τέλος, σύμφωνα με το Διάγραμμα 30, οι διδασκαλίες εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε γλωσσικά μαθήματα (Νεοελληνική Γλώσσα, Αγγλικά και Γαλλικά) ανέρχονται σε 88 (ποσοστό 44,4% επί του συνόλου των διδασκαλιών).

Από τα παραπάνω δεδομένα εξάγεται το συμπέρασμα **ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των διδασκαλιών εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» (42%) πραγματοποιήθηκε στη Νεοελληνική Γλώσσα, ένα μάθημα το οποίο διεξάγεται κατά κύριο λόγο σε δώρη διδασκαλία.** Το γεγονός αυτό ενέχει στατιστική σημαντικότητα διότι οι αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στο μάθημα αυτό ενδέχεται να βασίζονται σε μεγαλύτερο διδακτικό χρόνο εφαρμοστικότητας.

Ερώτηση 15: Τάξη στην οποία εφαρμόστηκε το «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»).

Στην ερώτηση αυτή, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταγράψουν την τάξη στην οποία εφάρμοσαν το «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»). Οι επιλογές που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς ήταν οι τάξεις Α΄, Γ΄ και Ε΄.



Διάγραμμα 30: Τάξη εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

Στο Διάγραμμα 31 αποτυπώνονται οι τάξεις εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» όπως τις δήλωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στο ερωτηματολόγιο. Οι πραγματοποιηθείσες διδασκαλίες έλαβαν χώρα κατά 45,5% στη Γ΄ τάξη, κατά 30,3% στην Α΄ τάξη και κατά 24,2% στην Ε΄ τάξη. Όπως εξάγεται από τα δεδομένα του Πίνακα 24α, **το μεγαλύτερο ποσοστό των εφαρμοστικών διδασκαλιών πραγματοποιήθηκε στην Γ΄ τάξη.**

Πίνακας 24α:

**Διδασκαλίες εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ανά μάθημα και τάξη
(ποσοστιαία αποτύπωση επί του συνόλου των διδασκαλιών)**

Μάθημα	Α΄ τάξη		Γ΄ τάξη		Ε΄ τάξη		Σύνολο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Αγγλικά	2	1,0	16	8,1	2	1,0	20	10,1
Γαλλικά	0	0,0	0	0,0	6	3,0	6	3,0
Γερμανικά	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Γεωγραφία	0	0,0	0	0,0	6	3,0	6	3,0
Εικαστικά	0	0,0	4	2,0	0	0,0	4	2,0
Θεατρ. Αγωγή	6	3,0	0	0,0	0	0,0	6	3,0
Θρησκευτικά	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ιστορία	0	0,0	8	4,0	6	3,0	14	7,1
ΚΠΑ	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Μαθηματικά	14	7,1	14	7,1	6	3,0	34	17,2
Μελέτη Περ.	10	5,1	8	4,0	0	0,0	18	9,1
Φυσ. Αγωγή	0	0,0	6	3,0	6	3,0	12	6,1
Μουσική	2	1,0	0	0,0	0	0,0	2	1,0
Νεοελληνική Γλώσσα	26	13,1	30	15,2	6	3,0	62	31,3
ΤΠΕ	0	0,0	4	2,0	2	1,0	6	3,0
Φυσικές Επιστήμες	0	0,0	0	0,0	8	4,0	8	4,0
Σύνολο	60	30,3	90	45,5	48	24,2	198	100

Ο Πίνακας 24α αποτυπώνει τις διδασκαλίες εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ανά τάξη και ανά μάθημα. Συγκεκριμένα, σε κάθε γραμμή αναγράφεται το μάθημα εφαρμογής και σε κάθε στήλη η τάξη επιλογής. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 24α, το

μεγαλύτερο ποσοστό των διδασκαλιών πραγματοποιήθηκε στη Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ τάξης (15,2% των συνολικών διδασκαλιών) ενώ έπεται η Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ τάξης (13,1% των συνολικών διδασκαλιών). Τρίτο μάθημα στη σειρά είναι τα Αγγλικά της Γ΄ τάξης (8,1% επί του συνόλου των διδασκαλιών) και έπονται τα Μαθηματικά της Α΄ και της Γ΄ τάξης (αμφότερα από 7,1% του συνόλου των διδασκαλιών). Από τα δεδομένα του Πίνακα 24β, επομένως, εξάγεται ότι η **Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ τάξης φαίνεται να είναι το μάθημα και η τάξη στο πλαίσιο των οποίων έλαβαν χώρα οι περισσότερες διδασκαλίες εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.**

Πίνακας 24β:

**Τάξη εφαρμογής του "Ε.Ε.Δ.Δ.Δ." ανά μέγεθος σχολείου υπηρετήσης εκπαιδευτικού
(ποσοστιαία αποτύπωση επί του συνόλου των διδασκαλιών)**

Μέγεθος σχολείου	Α΄ τάξη		Γ΄ τάξη		Ε΄ τάξη		Σύνολο	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
1/θέσιο	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2/θέσιο	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3/θέσιο	12	6,1	8	4,0	0	0,0	20	10,1
4/θέσιο	4	2,0	2	1,0	0	0,0	6	3,0
5/θέσιο	6	3,0	2	1,0	10	5,1	18	9,1
6/θέσιο	26	13,1	34	17,2	16	8,1	76	38,4
7/θέσιο	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
8/θέσιο	2	1,0	0	0,0	4	2,0	6	3,0
9/θέσιο	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
10/θέσιο	2	1,0	4	2,0	8	4,0	14	7,1
11/θέσιο	2	1,0	14	7,1	4	2,0	20	10,1
12/θέσιο +	6	3,0	26	13,1	6	3,0	38	19,2
Σύνολο	60	30,3	90	45,5	48	24,2	198	100,0

Τέλος, ο Πίνακας 24β παρουσιάζει τις τάξεις εφαρμογής ανά μέγεθος σχολείου. Στον πίνακα αυτό παρατηρούνται τα υψηλότερα ποσοστά στη Γ΄ τάξη 6/θεσίου Δημοτικού Σχολείου (17,2% επί του συνόλου των διδασκαλιών), ενώ έπονται η Α΄ τάξη 6/θεσίου Δημοτικού Σχολείου (13,1% επί του συνόλου των διδασκαλιών) και η Γ΄ τάξη 12/θεσίου και άνω Δημοτικού Σχολείου (13,1% επί του συνόλου των διδασκαλιών).

Από τα δεδομένα του Διαγράμματος 31 καθώς και των Πινάκων 24α και 24β εξάγεται ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται ότι εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε μεγαλύτερο ποσοστό (45,5%) στη Γ΄ τάξη (βλ. Πίνακα 24α).
- Το μάθημα της Γ΄ τάξης που δείχνουν να έχουν προτιμήσει περισσότερο για την συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» είναι η Νεοελληνική Γλώσσα (βλ. Πίνακα 24β).
- Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δείχνουν να εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στο μεγαλύτερο ποσοστό τους στη Γ΄ τάξη 6/θεσίου δημοτικού σχολείου (βλ. Πίνακα 24β).

7.3.1. - Γενική Αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

Ερώτηση 16: Η διδασκαλία μετά τη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ήταν αποτελεσματική.

Στην ερώτηση αυτή οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητας του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Όπως και στην 1^η Ομάδα Ερωτήσεων, οι επιλογές απαντήσεων ήταν «Καθόλου», «Λίγο», «Μέτρια», «Πολύ» και «Πάρα πολύ».

Πίνακας 25α:

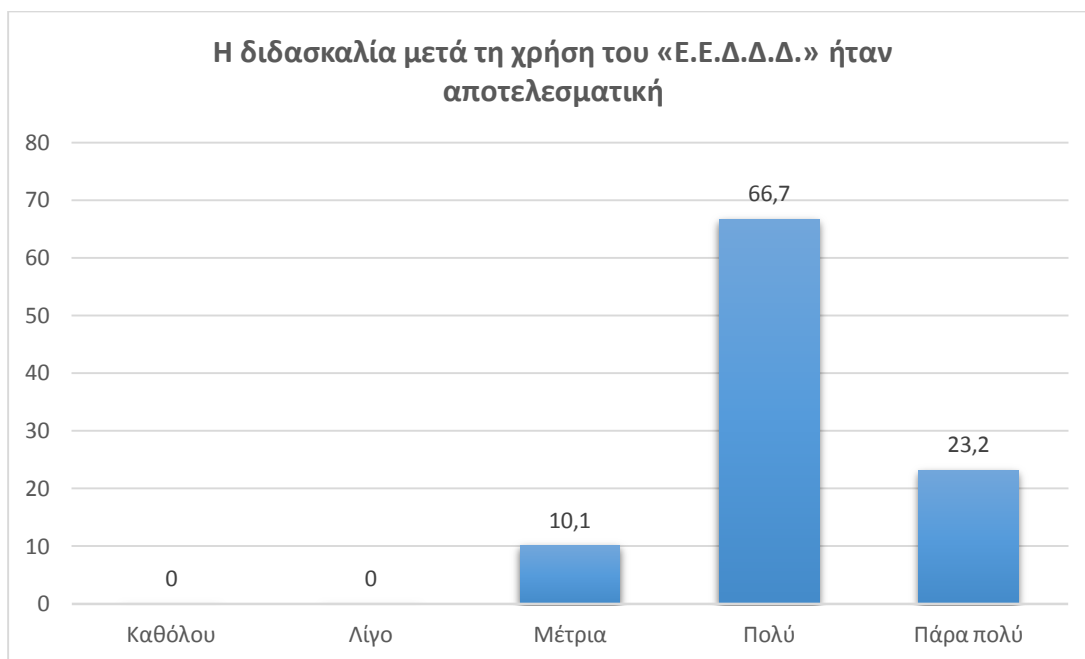
Η διδασκαλία μετά τη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ήταν αποτελεσματική

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό Εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
Μέτρια	10	10,1	10,1	10,1
Πολύ	66	66,7	66,7	76,8
Πάρα πολύ	23	23,2	23,2	100,0
Σύνολο	99	100,0	100,0	

Πίνακας 25β:

(Περιγραφική στατιστική) Αποτελεσματικότητα διδασκαλίας μετά τη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Αποτελεσματικότητα διδασκαλίας μετά τη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»	99	3,00	5,00	4,1313	,56508



Διάγραμμα 31: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του «Ε.Ε.Δ.Δ.» μετά την εφαρμογή του στη σχολική τάξη (ποσοστιαία αποτύπωση)

Οι Πίνακες 25α και 25β καθώς και το διάγραμμα 32 παρουσιάζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.» σε δύο διδασκαλίες στη σχολική τάξη ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Κανείς από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δεν επέλεξε τις απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» ενώ το 10,1% των εκπαιδευτικών απάντησε «Μέτρια». Το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων έλαβε η επιλογή «Πολύ» (66,7%) ήτοι 2 στους 3 εκπαιδευτικούς, ενώ το 23,2% απάντησε «Πάρα πολύ». Παράλληλα, η Μέση Τιμή των απαντήσεων ανήλθε στο 4,1313 και η Τυπική Απόκλιση στο 0,56508, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών τείνουν από την επιλογή «Πολύ» προς την επιλογή «Πάρα πολύ».

Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με τη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.» (Βλ. Πίνακα Γ15 στο Παράρτημα 3).

Από τα παραπάνω δεδομένα εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.» σε δύο διδασκαλίες σε σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου φαίνεται να θεωρούν ότι **μετά τη συγκεκριμένη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.» η διδασκαλία τους μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολύ αποτελεσματική.**

Ερώτηση 17: Κατά την άποψή μου, το «Ε.Ε.Δ.Δ.» είναι ένα εργαλείο διδακτικού σχεδιασμού το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας.

Στην ερώτηση αυτή οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτιμήσουν τη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.» ως προς τη δυνατότητα αξιοποίησής του από όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο Δημοτικό Σχολείο ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα πέντε επιλογών («Καθόλου», «Λίγο», «Μέτρια», «Πολύ» και «Πάρα πολύ»). Οι απαντήσεις του συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 26α:

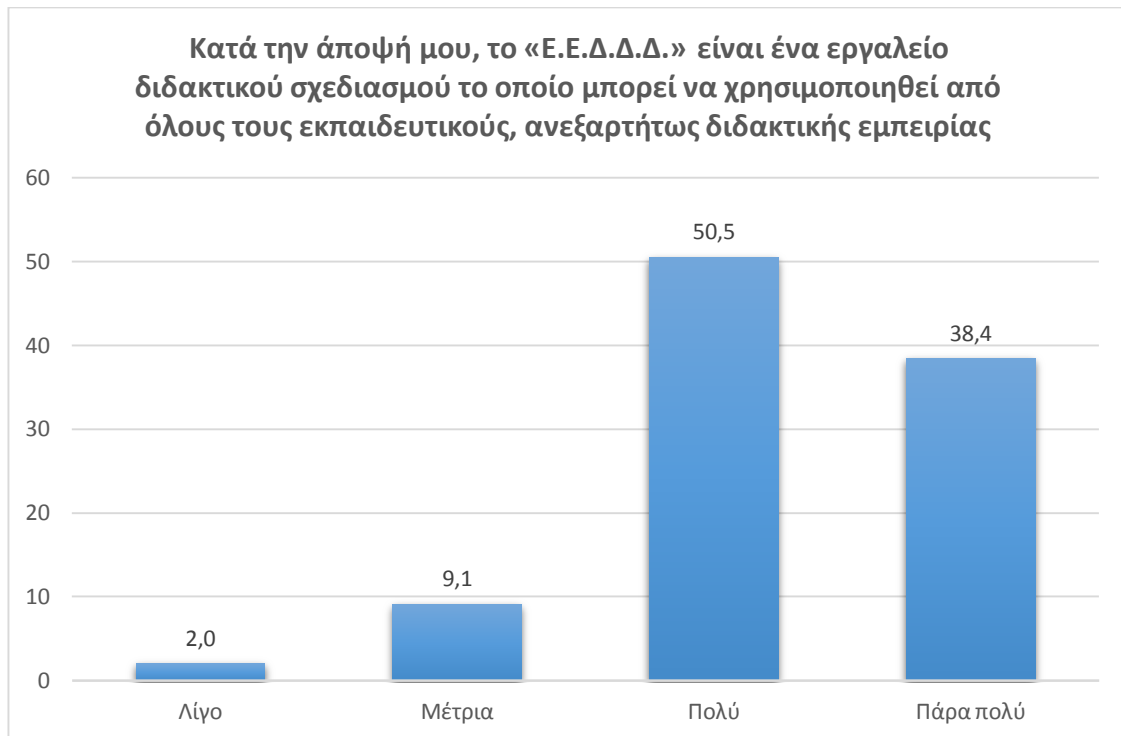
Κατά την άποψή μου, το «Ε.Ε.Δ.Δ.» είναι ένα εργαλείο διδακτικού σχεδιασμού το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό Εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Κατηγορίες	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	2	2,0	2,0	2,0
	Μέτρια	9	9,1	9,1	11,1
	Πολύ	50	50,5	50,5	61,6
	Πάρα πολύ	38	38,4	38,4	100,0
	Σύνολο	99	100,0	100,0	

Πίνακας 26b:

(Περιγραφική στατιστική) Δυνατότητα χρήσης του «Ε.Ε.Δ.Δ.» από τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Δυνατότητα χρήσης του «Ε.Ε.Δ.Δ.» από τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας	99	2,00	5,00	4,2525	,70484



Εικόνα 32: Αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη δυνατότητα χρήσης του από όλους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο Δημοτικό Σχολείο ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 17 ανήλθαν στο 50,5% ως προς την επιλογή «Πολύ», στο 38,4% ως προς την επιλογή «Πάρα πολύ», στο 9,1% ως προς την επιλογή «Μέτρια» και στο 2% ως προς την επιλογή «Λίγο». Η επιλογή «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη δυνατότητα χρήσης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» από όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα Γ16 στο Παράρτημα 3).

Τα παραπάνω ποσοστά δείχνουν ότι οι μετά τη **συγκεκριμένη εφαρμογή** του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν **ότι το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην καθημερινή διδασκαλία από όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας**. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη Μέση Τιμή (4,2525) η άποψη αυτή δείχνει να ενισχύεται, καθώς η τάση των απαντήσεων ανέρχεται από το «Πολύ» προς το «Πάρα πολύ».

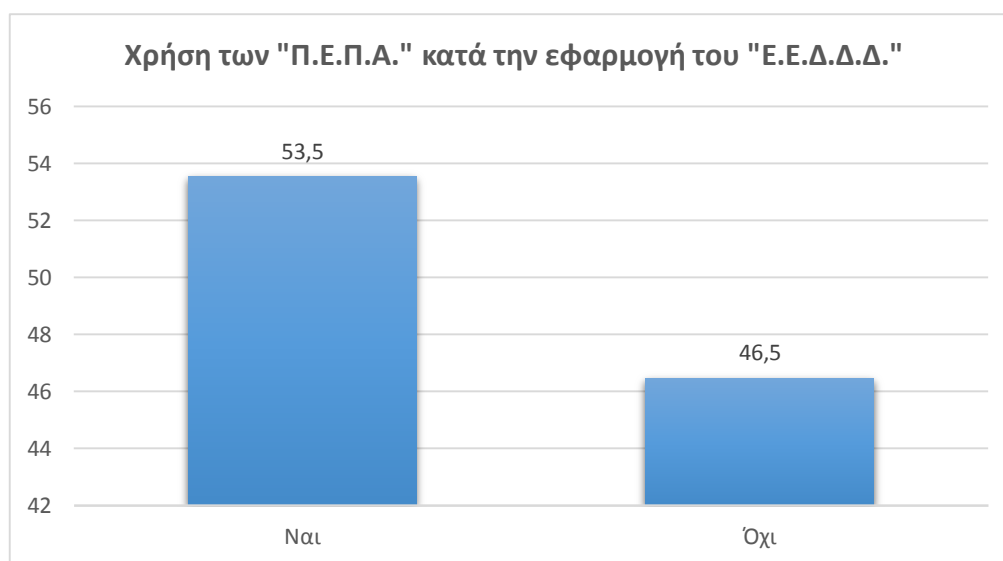
Ερώτηση 18: Χρειάστηκε να χρησιμοποιήσω τις «Πρωθούμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης» («Π.Ε.Π.Α.») προκειμένου να λάβω μια απόφαση σχετικά με τον διδακτικό σχεδιασμό.

Στην ερώτηση αυτή ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να απαντήσουν επιλέγοντας «Ναι» ή «Όχι» εάν χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν τις «Πρωθούμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης» («Π.Ε.Π.Α.») κατά τη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στον διδακτικό σχεδιασμό. Η χρήση των «Π.Ε.Π.Α.» μπορεί να κριθεί απαραίτητη από τον εκπαιδευτικό ο οποίος σχεδιάζει μια διδασκαλία όταν ο ίδιος έρχεται αντιμέτωπος με ένα ζήτημα πιθανής διακινδύνευσης το οποίο κατά την άποψή του ενέχει πολυπλοκότητα.

Πίνακας 27:

Χρήση των «Π.Ε.Π.Α.» κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό Εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Κατηγορίες	Ναι	53	53,5	53,5	53,5
	Όχι	46	46,5	46,5	100,0
	Σύνολο	99	100,0	100,0	



Διάγραμμα 33: Χρήση των «Πρωθούμενων Εξακτινωμένων Πορειών Απόφασης» («Π.Ε.Π.Α.») από τους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη (ποσοστιαία αποτύπωση)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 27 και στο Διάγραμμα 34, το 53,5% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών χρησιμοποίησαν τις «Πρωθούμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης» («Π.Ε.Π.Α.») κατά τη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», ενώ το 46,5% δεν τις χρησιμοποίησαν. Τα παραπάνω δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι έπρεπε να χρησιμοποιήσει τις «Π.Ε.Π.Α.» προκειμένου να λάβει μια απόφαση επί ενός ζητήματος διδακτικού σχεδιασμού κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.».

Ερώτηση 19α: Οι «Π.Ε.Π.Α.» βοήθησαν στη λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας»

Η ερώτηση 19α χρειαζόταν να απαντηθεί μόνο από όσους εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά στην ερώτηση 18, δηλαδή μόνο από όσους εκπαιδευτικούς χρησιμοποίησαν τις «Π.Ε.Π.Α.» κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη. Σκοπός της ερώτησης αυτής είναι να συμβάλει στην αποτίμηση των «Π.Ε.Π.Α.» ως προς τη λειτουργικότητά τους.

Πίνακας 28:

Οι «Π.Ε.Π.Α.» βοήθησαν στη λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας»

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό Εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Κατηγορίες	Καθόλου	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο	0	0,0	0,0	0,0
	Μέτρια	6	10,7	10,7	10,7
	Πολύ	43	76,8	76,8	87,5
	Πάρα πολύ	7	12,5	12,5	100,0
	Σύνολο	56	100,0	100,0	



Διάγραμμα 34: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς τη βοήθεια που παρείχαν οι «Π.Ε.Π.Α.» στους εκπαιδευτικούς κατά τη λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας» (ποσοστιαία αποτύπωση)

Ο Πίνακας 28 και το Διάγραμμα 35 παρουσιάζουν την αποτίμηση των «Π.Ε.Π.Α.» από τους εκπαιδευτικούς που τις χρησιμοποίησαν κατά την κατάρτιση διδακτικού σχεδιασμού με χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Αξίζει να σημειωθεί ότι μολονότι 53 από τους 99 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν τις «Π.Ε.Π.Α.» (βλ.

Πίνακα 27 και Διάγραμμα 35), στην ερώτηση 19a ως προς την αποτίμησή τους απάντησαν 56 εκπαιδευτικοί. Εξ αυτών το 76,8% απάντησε «Πολύ», το 12,5% απάντησε «Πάρα Πολύ» και το 10,7% απάντησε «Μέτρια». Οι επιλογές «Καθόλου» και «Λίγο» δεν επελέγησαν από κάποιον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και την επικουρική δυνατότητα των «Π.Ε.Π.Α.» ως προς τη λήψη αποφάσεων επί της διδασκαλίας στο πλαίσιο της χρήσης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» (βλ. Πίνακα Γ17 στο Παράρτημα 3).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα **αποτιμούν θετικά τις «Π.Ε.Π.Α.» ως προς τη βοήθεια που παρέχουν στον εκπαιδευτικό κατά τη λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας» κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία.**

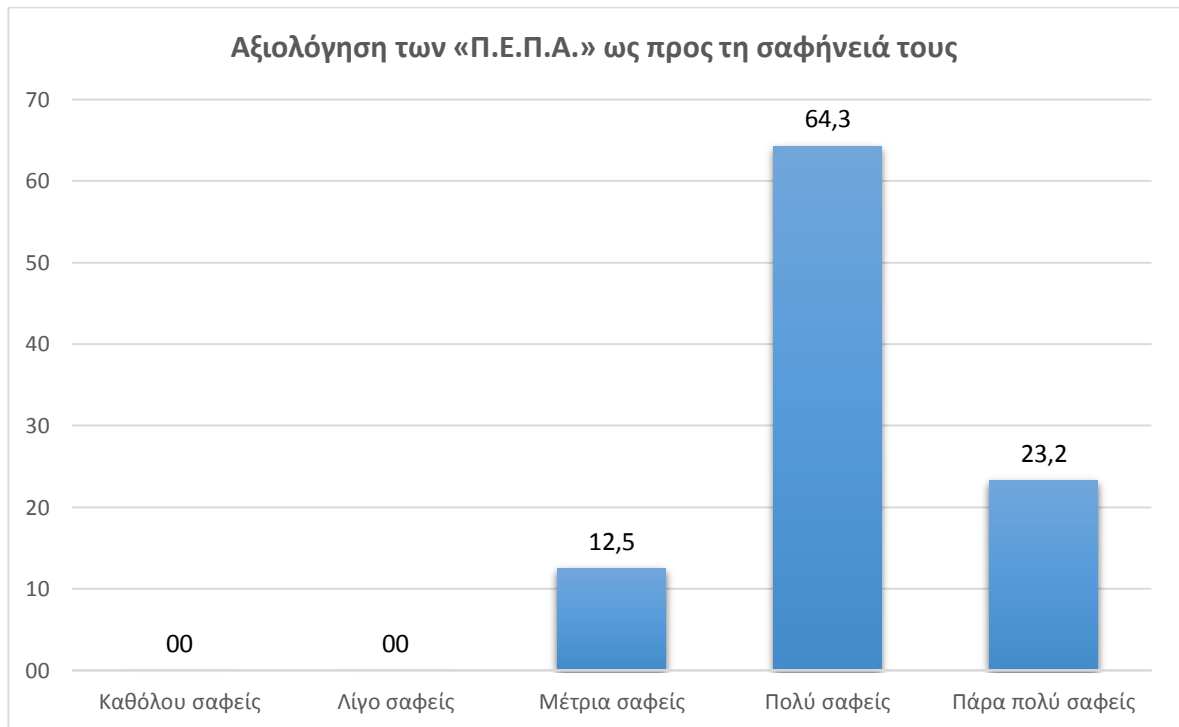
Ερώτηση 19b: Αξιολόγηση των «Π.Ε.Π.Α.» ως προς τη σαφήνειά τους

Όπως και η ερώτηση 19a, έτσι και η ερώτηση 19b χρειαζόταν να απαντηθεί μόνο από όσους εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά στην ερώτηση 18, δηλαδή δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν τις «Π.Ε.Π.Α.» κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.».

Πίνακας 29α:

Οι «Π.Ε.Π.Α.» μπορούν να αξιολογηθούν ως προς τη σαφήνειά τους ως:

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό Εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Κατηγορίες	Καθόλου σαφείς	0	0,0	0,0	0,0
	Λίγο σαφείς	0	0,0	0,0	0,0
	Μέτρια σαφείς	7	12,5	12,5	12,5
	Πολύ σαφείς	36	64,3	64,3	76,8
	Πάρα πολύ σαφείς	13	23,2	23,2	100,0
	Σύνολο	56	100,0	100,0	



Διάγραμμα 35: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση των «Π.Ε.Π.Α.» με κριτήριο της σαφήνειά τους

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση 19b ήταν 56 αν και στην ερώτηση 18 οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν τις «Π.Ε.Π.Α.» ανέρχονται σε 53 (βλ. Πίνακα 27). Το ίδιο ακριβώς φαινόμενο παρατηρήθηκε και στην ερώτηση 19a. Από τους 56 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην ερώτηση, το 64,3% δήλωσε ότι οι «Π.Ε.Π.Α.» φάνηκαν να είναι «Πολύ σαφείς», το 13% «Πάρα πολύ σαφείς» και το 7% «Μέτρια Σαφείς». Δεν επιλέχθηκαν οι απαντήσεις «Καθόλου σαφείς» και «Λίγο σαφείς».

Επιπλέον, σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη σαφήνεια των «Π.Ε.Π.Α.» στο πλαίσιο της χρήσης του «Ε.Ε.Δ.Δ.» (βλ. Πίνακα Γ18 στο Παράρτημα 3).

Από τα παραπάνω δεδομένα συνάγεται ότι **κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και αποτίμησαν τις «Π.Ε.Π.Α.» ως προς τη σαφήνειά τους, τις αξιολογούν θετικά ως «Πολύ σαφείς».**

Πίνακας 29β:
Συσχέτιση μεταβλητών 19a και 19b

		E-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη λήψη "αποφάσεων επί της διδασκαλίας"	E-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη σαφήνειά τους	
Spearman's rho	E-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη λήψη "αποφάσεων επί της διδασκαλίας"	Συντελεστής συσχέτισης	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,924**	
		Πλήθος	.	
			,000	
	E-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη σαφήνειά τους	Συντελεστής συσχέτισης	99	99
		Sig. (2-tailed)	,924**	1,000
		,000	.	
	Πλήθος	99	99	

** . Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Τέλος, ο Πίνακας 29β παρουσιάζει τη συσχέτιση των μεταβλητών 19a και 19b συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τις δύο αυτές μεταβλητές. Η συσχέτιση αυτή είναι απαραίτητη, επειδή οι δύο μεταβλητές αφορούν την αξιολόγηση της χρήσης των «Π.Ε.Π.Α.» στο πλαίσιο της χρήσης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο συχνότητας μεταβλητών Spearman-Rho παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών με θετικά πολύ ισχυρή σχέση μεταξύ τους.

Ερώτηση 20: Διδακτικός χρόνος που καταναλώθηκε για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Σκοπός της ερώτησης 20 είναι να αποτιμηθεί το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τον χρόνο τον οποίο χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να το συμβουλευτεί κατά την κατάρτιση του διδακτικού σχεδιασμού. Η αποτίμηση αυτού του είδους εντάσσεται στη γενική αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» (Ερωτήσεις 16, 17, 18, 19a, 19b και 20) η οποία αφορά τη συνολική αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μετά τη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», τη δυνατότητα χρήσης του από όλους τους εκπαιδευτικούς, τη λειτουργικότητα των «Π.Ε.Π.Α.» και τον χρόνο εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι απαντήσεις των 99 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συνοψίζονται στους Πίνακα 30^α, 30^β και στο Διάγραμμα 37:

Πίνακας 30α:

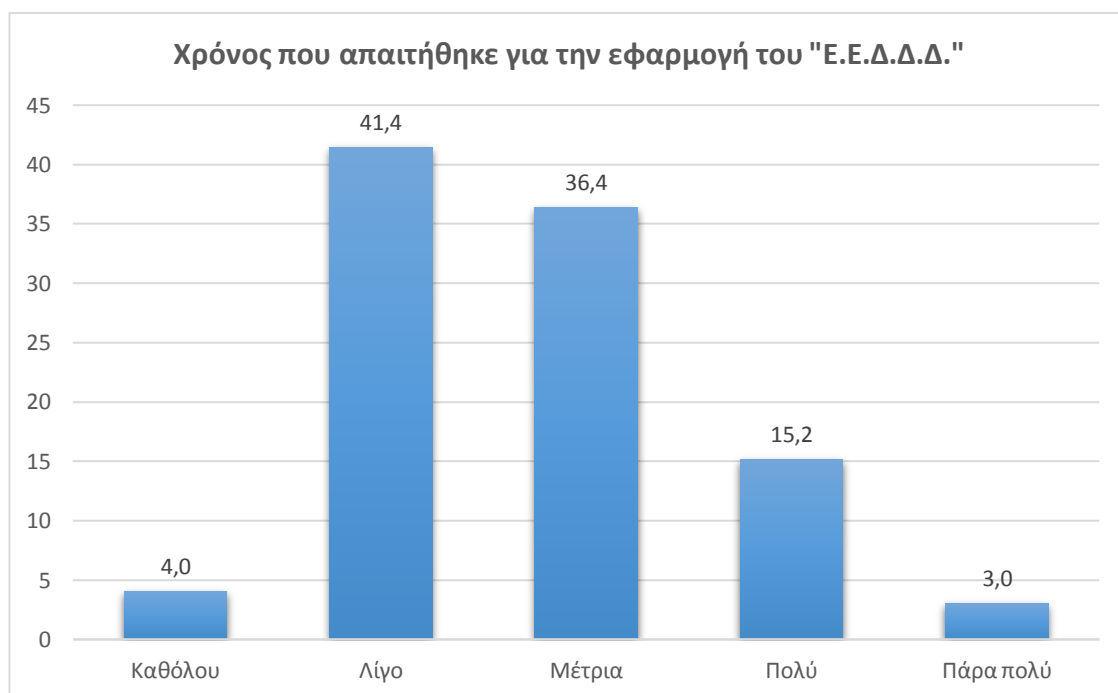
Για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στον σχεδιασμό της διδασκαλίας καταναλώθηκε διδακτικός χρόνος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό Εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Κατηγορίες	Καθόλου	4	4,0	4,0
	Λίγο	41	41,4	45,5
	Μέτρια	36	36,4	81,8
	Πολύ	15	15,2	97,0
	Πάρα πολύ	3	3,0	100,0
	Σύνολο	99	100,0	100,0

Πίνακας 30β:

(Περιγραφική στατιστική) Χρόνος που απαιτήθηκε για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Χρόνος που απαιτήθηκε για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»	99	1,00	5,00	2,7172	,88110



Διάγραμμα 36: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς τον διδακτικό χρόνο που απαιτήθηκε για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία

Πίνακας 30γ:

Χρόνος που απαιτήθηκε για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

Ανάλυση απαντήσεων με κριτήριο την χρήση των Π.Ε.Π.Α.

			Χρήση των ΠΕΠΑ κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Χρόνος που απαιτήθηκε για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»	Καθόλου	Συχνότητα	2	2	4
		%	3,8%	4,3%	4,0%
	Λίγο	Συχνότητα	18	23	41
		%	34,0%	50,0%	41,4%
	Μέτρια	Συχνότητα	17	19	36
		%	32,1%	41,3%	36,4%
	Πολύ	Συχνότητα	13	2	15
		%	24,5%	4,3%	15,2%
	Πάρα πολύ	Συχνότητα	3	0	3
		%	5,7%	0,0%	3,0%
	Σύνολο	Συχνότητα	53	46	99
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Η απάντηση που συγκέντρωσε τις περισσότερες προτιμήσεις ήταν η επιλογή «Λίγο» με 41,4%. Ακολούθως, το 36,4% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι ο διδακτικός χρόνος που απαιτήθηκε για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ήταν «Μέτριος», το 15,2% απάντησε «Πολύ», το 4% «Καθόλου» και το 3% «Πάρα πολύ» (βλ. Πίνακα 30α). Επίσης, η Μέση Τιμή 2,7172 δείχνει μια τάση των απαντήσεων από το «Λίγο» προς το «Μέτρια» (βλ. Πίνακα 30β) ενώ η πλειοψηφούσα απάντηση «Λίγο» δείχνει να επιλέγεται περισσότερο από εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν τις «Π.Ε.Π.Α» παρά από όσους δεν τις συμβουλευτήκαν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τον απαιτούμενο χρόνο εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» (βλ. Πίνακα Γ19 στο Παράρτημα 3).

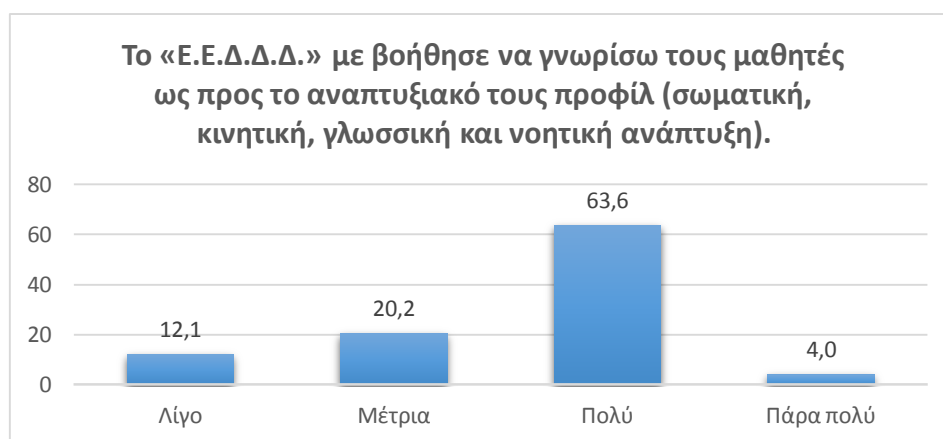
Τα παραπάνω δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» μέσα στη σχολική τάξη **θεωρούν ότι ο διδακτικός χρόνος που απαιτήθηκε για τη συγκεκριμένη εφαρμογή του ήταν μικρός παρά το γεγονός**

ότι σε κάποιες περιπτώσεις ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να συμβουλευτούν τις «Π.Ε.Π.Α».

7.3.2. - Αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τη «διακινδύνευση (ρίσκο) της αποτελεσματικότητας της διδασκαλία»

Ερώτηση 21a: Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να γνωρίσω τους μαθητές ως προς το αναπτυξιακό τους προφίλ (σωματική, κινητική, γλωσσική και νοητική ανάπτυξη).

Η ερώτηση 21a ανήκει σε μια ομάδα ερωτήσεων (21a, 21b, 21c και 22) οι οποίες σκοπεύουν στο να αποτιμήσουν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βάση τη λειτουργικότητά του στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το ατομικό προφίλ των μαθητών. Η συγκεκριμένη ερώτηση αφορά τη λειτουργικότητα του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη συγκέντρωση πληροφοριών που αφορούν την αναπτυξιακή πορεία του μαθητή, τα επιμέρους στοιχεία της οποίας παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4 της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Επιπλέον, η ερώτηση 21a αφορά τη σωματική, κινητική, γλωσσική και νοητική ανάπτυξη ως επιμέρους τομείς της αναπτυξιακής πορείας του μαθητή, καθώς η ανάπτυξη της κοινωνικότητας εμπεριέχεται σε άλλη ερώτηση του ερωτηματολογίου.



Διάγραμμα 37: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων στην ερώτηση 21a σχετικά με την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη λειτουργικότητά του στη συγκέντρωση στοιχείων για την αναπτυξιακή πορεία του μαθητή

Πίνακας 31α:

(Περιγραφική στατιστική) Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών ως προς τη σωματική, κινητική, γλωσσική και νοητική ανάπτυξη

	N	Min	Max	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
E-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών	99	2,00	5,00	3,5960	,75484

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 38, από τους 99 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν στην ερώτηση 21α, το 63,6% απάντησε ότι το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» βοήθησε «Πολύ» στη συγκέντρωση στοιχείων για την αναπτυξιακή πορεία του μαθητή, ενώ η τάση (Μέση Τιμή: 3,5960 με Τυπική Απόκλιση: 0,75484 –βλ. Πίνακα 31α) των απαντήσεων κατευθύνεται προς την απάντηση «Μέτρια», η οποία επιλέχθηκε από το 20,2% των συμμετεχόντων. Επιπλέον, το 12,1% επέλεξε «Λίγο» και το 4% «Πάρα Πολύ». Η απάντηση «Καθόλου» δεν επελέγη από κάποιον εκπαιδευτικό (βλ. τον Πίνακα Α33 στο Παράρτημα 3). Ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν «Λίγο» και «Καθόλου» σε αμφότερες τις περιπτώσεις σε ποσοστό 40%. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των 8/θεσίων δημοτικών σχολείων απαντούν σε ποσοστό 66,7% «Μέτρια», διαφοροποιούμενοι από την μέση ποσοστιαία κατανομή.

Πίνακας 31β:
Συσχέτιση μεταβλητών 2 και 21α

		P-Αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	E-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών
Spearman's rho	P-Αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Συντελεστής συσχέτισης	1,000
		Sig. (2-tailed)	,514**
		Πλήθος	.
			,000
	E-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών	Συντελεστής συσχέτισης	99
		Sig. (2-tailed)	99
	Πλήθος	,514**	
		,000	
		99	
		99	

** . Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Τέλος, ο Πίνακας 31β παρουσιάζει τη συσχέτιση των μεταβλητών 2 και 21α συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τις δύο αυτές μεταβλητές. Η συσχέτιση αυτή θεωρείται απαραίτητη καθώς και οι δύο

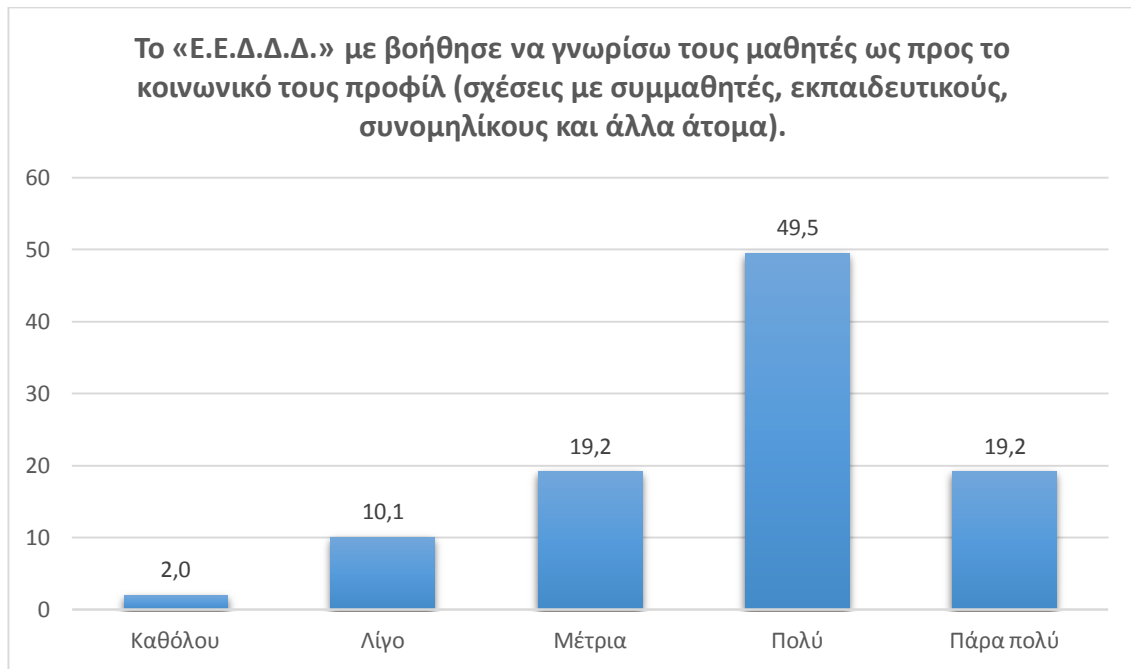
μεταβλητές αφορούν το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών και παρουσιάζει ενδιαφέρον η συσχέτιση των απαντήσεων ως προς τη σημαντικότητα των αναπτυξιακών ιδιαιτεροτήτων ως παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία» με τον βαθμό αποτίμησης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη μείωση του «ρίσκου» κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή. Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο συχνότητας μεταβλητών Spearman-Rho παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών με θετικά ισχυρή σχέση μεταξύ τους.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών (Βλ. Πίνακα Γ20 στο Παράρτημα 3).

Συνεπώς, σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να θεωρούν ότι το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» **βοήθησε σημαντικά κατά την εκπόνηση σχεδιασμού διδασκαλίας στη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με την σωματική, κινητική, γλωσσική και νοητική αναπτυξιακή πορεία των μαθητών.**

Ερώτηση 21b: Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να γνωρίσω τους μαθητές ως προς το κοινωνικό τους προφίλ (σχέσεις με συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους και άλλα άτομα).

Η ερώτηση 21b εξετάζει τη λειτουργικότητα του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη δυνατότητα συγκέντρωσης στοιχείων από την πλευρά του εκπαιδευτικού σχετικά με το κοινωνικό προφίλ των μαθητών, ως προς τις διαμαθητικές σχέσεις, τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, με άλλους συνομηλίκους και άλλα άτομα. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμπεριέχονται στο Διάγραμμα 39.



Διάγραμμα 38: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην ερώτηση 21b σχετικά με τη λειτουργικότητα του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το κοινωνικό προφίλ των μαθητών

Πίνακας 32:

(Περιγραφική στατιστική) Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών	99	1,00	5,00	3,7374	,95389

Στο Διάγραμμα 39 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επέλεξε στην ερώτηση αυτή την απάντηση «Πολύ» (49,5%). Κατόπιν, οι απαντήσεις «Πάρα Πολύ» και «Μέτρια» συγκέντρωσαν αμφότερες το ίδιο ποσοστό (19,2%). Η Μέση Τιμή των απαντήσεων (βλ. Πίνακα 32) η οποία ανέρχεται στο 3,7374 αναδεικνύει μια τάση από το «Πολύ» προς το «Μέτρια». Στο γεγονός αυτό συμβάλλουν και τα ποσοστά των επιλογών «Λίγο» (10,1%) και «Καθόλου» (2%).

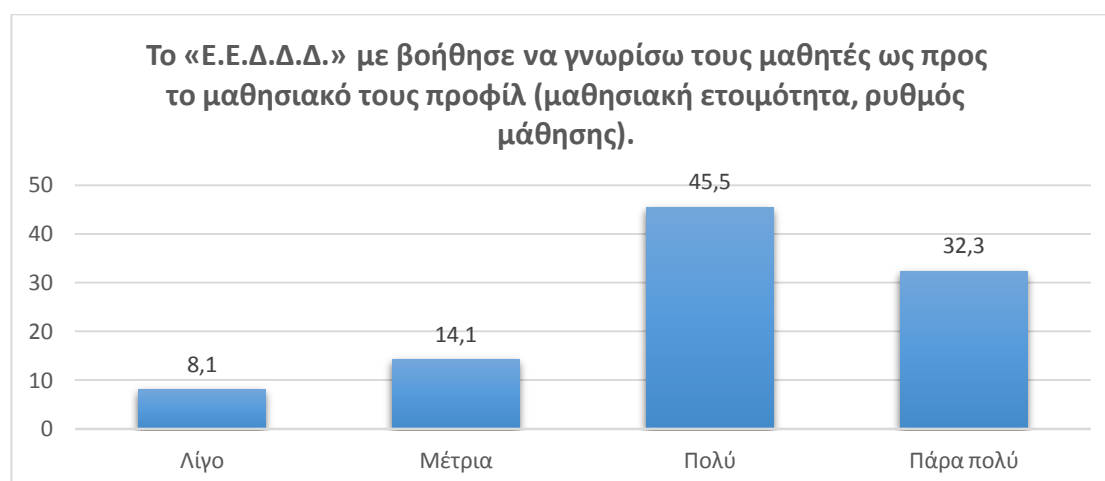
Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη

συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με το κοινωνικό προφίλ των μαθητών (βλ. Πίνακα Γ21 στο Παράρτημα 3).

Από τα ανωτέρω δεδομένα εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται να θεωρούν ότι το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» προσέφερε σημαντική βοήθεια ως προς τη συγκέντρωση στοιχείων για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του στη διδασκαλία.

Ερώτηση 21c: Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να γνωρίσω τους μαθητές ως προς το μαθησιακό τους προφίλ (μαθησιακή ετοιμότητα, ρυθμός μάθησης).

Η ερώτηση 21c εξετάζει τη λειτουργικότητα του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη δυνατότητα συγκέντρωσης στοιχείων σχετικά με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Με την ερώτηση 21c συμπληρώνεται το σύνολο των τριών ερωτήσεων (21a, 21b, 21c) που αποτιμούν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη λειτουργικότητά του κατά την σκιαγράφιση του ατομικού (αναπτυξιακού, κοινωνικού, μαθησιακού) προφίλ του μαθητή. Το παρακάτω Διάγραμμα συνοψίζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών:



Διάγραμμα 39: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη λειτουργικότητα του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με το κοινωνικό προφίλ των μαθητών

Πίνακας 33α:

(Περιγραφική στατιστική) Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών	99	2,00	5,00	4,0202	,89191

Σύμφωνα με το δεδομένα του του Διαγράμματος 33, το 45,5% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απάντησε «Πολύ», το 32,3% απάντησε «Πάρα πολύ», το 14,1% απάντησε «Μέτρια», το 8,1% απάντησε «Λίγο» ενώ η απάντηση «Καθόλου» δεν επελέγη από κανέναν εκπαιδευτικό. Η Μέση Τιμή των απαντήσεων (βλ. Πίνακα 33α) ανέρχεται στο 4,0202, γεγονός που υποδεικνύει τάση των απαντήσεων από το «Πολύ» προς το «Πάρα Πολύ».

Πίνακας 33β:
Συσχέτιση μεταβλητών 21a, 21b και 21c

		Ε-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών	Ε-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών	Ε-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών	
Spearman's rho	Ε-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών	Συντελεστής συσχέτισης	1,000	,746**	,649**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		Πλήθος	99	99	99
	Ε-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών	Συντελεστής συσχέτισης	,746**	1,000	,700**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		Πλήθος	99	99	99
	Ε-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών	Συντελεστής συσχέτισης	,649**	,700**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		Πλήθος	99	99	99

** . Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Επιπλέον, ο Πίνακας 33β παρουσιάζει τη συσχέτιση των μεταβλητών 21a, 21b και 21c συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τις τρεις αυτές μεταβλητές που αφορούν τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το ατομικό προφίλ των μαθητών. Η συσχέτιση αυτή είναι απαραίτητη επειδή και οι τρεις μεταβλητές συμβάλλουν στην αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.» ως προς τη σκιαγράφηση μιας συνολικής εικόνας του προφίλ των μαθητών. Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο συχνοτήτων μεταβλητών Spearman-Rho παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών με θετικά ισχυρή σχέση μεταξύ τους.

Πίνακας 33γ:

		P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	E-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών	
Spearman's rho	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Συντελεστής συσχέτισης	1,000	,675**	,431**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		Πλήθος	99	99	99
	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Συντελεστής συσχέτισης	,675**	1,000	,524**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		Πλήθος	99	99	99
	E-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών	Συντελεστής συσχέτισης	,431**	,524**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		Πλήθος	99	99	99

** . Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Επιπρόσθετα, ο Πίνακας 33γ παρουσιάζει τη συσχέτιση των μεταβλητών 10a, 10b και 21c συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τις τρεις αυτές μεταβλητές που αφορούν το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Από τη συσχέτιση αυτή προκύπτει η σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το πόσο σημαντικό παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία» θεωρούν τη

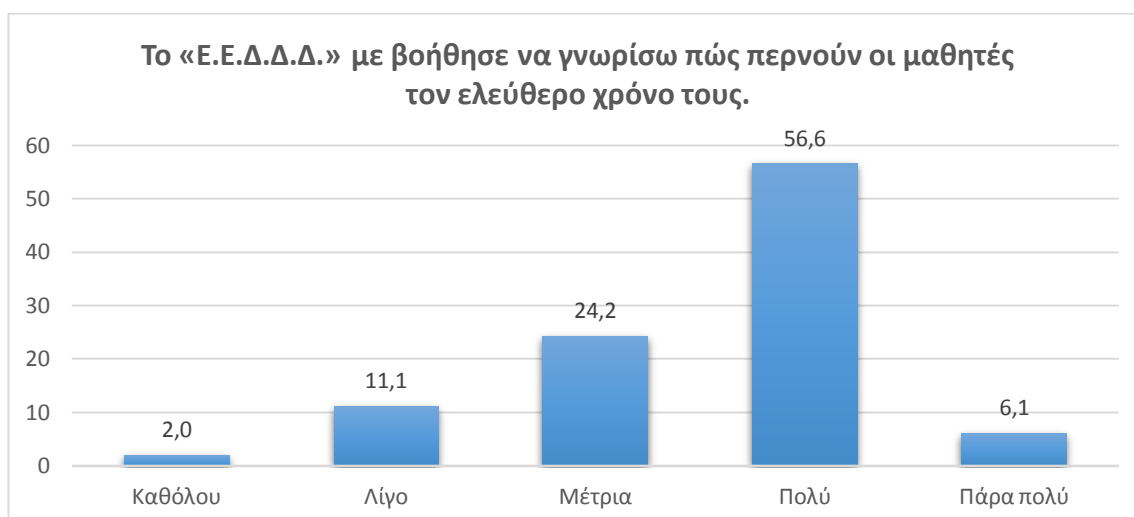
μαθησιακή ετοιμότητα με την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του ως προς τον παράγοντα αυτό. Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο συχνοτήτων μεταβλητών Spearman-Rho παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση της μεταβλητής που αφορά τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών με θετικά **ισχυρή σχέση** με τη μεταβλητή που αφορά την ύπαρξη μαθητών με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες και θετικά **μέτρια σχέση** με τη μεταβλητή που αφορά την ύπαρξη μαθητών με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις.

Επισημαίνεται ότι σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (βλ. Πίνακα Γ22 στο Παράρτημα 3).

Από τα ανωτέρω δεδομένα εξάγεται το συμπέρασμα ότι **οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποτιμούν θετικά το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του στη διδασκαλία ως προς την παράμετρο της συγκέντρωσης στοιχείων σχετικά με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών.**

Ερώτηση 22: Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να γνωρίσω πώς περνούν οι μαθητές τον ελεύθερο χρόνο τους.

Η ερώτηση 22 σχετίζεται με τη συγκέντρωση στοιχείων αναφορικά με ατομικό προφίλ των μαθητών ως προς τον τρόπο με τον οποίο περνούν οι μαθητές τον ελεύθερο χρόνο τους. Ως «ελεύθερος» μπορεί να θεωρηθεί ο χρόνος που περνούν οι μαθητές όταν δεν συμμετέχουν σε κάποια ομαδική δραστηριότητα που απαιτεί την επίτευξη κάποιου μαθησιακού σκοπού (βλ. υποκεφάλαιο 4.1.7. της παρούσας διατριβής). Ως εκ τούτου, ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών νοείται τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Ωστόσο, η παραπάνω διευκρίνηση δεν δόθηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε δύο διδασκαλίες. Ως προς την ερώτηση 22, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν τα εξής:



Διάγραμμα 40: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 22 ως προς τη λειτουργικότητα του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών

Πίνακας 34:

(Περιγραφική στατιστική) Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών	99	1,00	5,00	3,5354	,84893

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Διαγράμματος 41, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» αποδείχτηκε «Πολύ» βοηθητικό κατά 56,6%. Το 24,2% απάντησε «Μέτρια», το 11,1% απάντησε «Λίγο», το 6,1% απάντησε «Πάρα Πολύ» και το 2% απάντησε «Καθόλου». Επομένως, η απάντηση που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό είναι η απάντηση «Πολύ» (56,6%) ενώ η Μέση Τιμή 3,5354 (βλ. Πίνακα 34β) υποδεικνύει τάση των απαντήσεων προς το «Μέτρια».

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών (βλ. Πίνακα Γ23 στο Παράρτημα 3).

Συνεπώς, από τα παραπάνω δεδομένα εξάγεται το συμπέρασμα ότι **κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί**

φαίνεται να θεωρούν ότι η βοήθειά του κατά τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών υπήρξε πολύ σημαντική.

Ερώτηση 23: Συνεργασίες που αναπτύχθηκαν κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στον διδακτικό σχεδιασμό.

Η ερώτηση 23 σκοπεύει να ανιχνεύσει πιθανές συνεργασίες των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία τους με άλλα άτομα. Η διατύπωση της ερώτησης ήταν εξής: «Κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στον διδακτικό σχεδιασμό χρειάστηκε να συνεργαστώ με» ενώ οι διαθέσιμες επιλογές ήταν οι εξής:

- Άλλους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας με τη δική μου
- Άλλους συναδέλφους διαφορετικής ειδικότητας από τη δική μου
- Κάποιους από τους γονείς των μαθητών μου
- Τον διευθυντή του σχολείου ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου
- Με κάποιον άλλο (αναφέρω ποιον):
- Κανέναν

Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται αναλυτικά οι επιλογές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 35α:

Εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με συνεργασία με άλλα άτομα (γενικά)

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό Εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Κατηγορίες	Ναι (με συνεργασία)	50	50,5	51,5	51,5
	Όχι (χωρίς συνεργασία)	47	47,5	48,5	100,0
	Σύνολο	97	98,0	100,0	
	Δεν απάντησαν	2	2,0		
Σύνολο		99	100,0		

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 35α, το 50,5% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν συνεργάστηκε με κάποιον άλλο κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», ενώ το 47,5% απάντησε θετικά. Συνεπώς, από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι **οι περισσότεροι (περίπου οι μισοί) από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη επεδίωξαν κάποια συνεργασία με άλλα άτομα.**

Περίπτωση 1^η: Συνεργασία του εκπαιδευτικού που εφάρμοσε το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με άλλους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας

Πίνακας 35β:

Εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους ίδιας ειδικότητας

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό Εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Κατηγορίες	Ναι	22	22,2	22,7	22,7
	Όχι	75	75,8	77,3	100,0
	Σύνολο	97	98,0	100,0	
Δεν απάντησαν		2	2,0		
Σύνολο		99	100,0		

Σύμφωνα με τον Πίνακα 35β, το 22,2% των εκπαιδευτικών που απάντησαν έδωσε θετική απάντηση στην ερώτηση σχετικά με το αν συνεργάστηκαν με άλλους συναδέλφους τους της ίδιας ειδικότητας κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» και το 75,8% απάντησε αρνητικά. Συνεπώς, από τα παραπάνω δεδομένα εξάγεται ότι **κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν συνεργάστηκε με άλλους εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας.**

Περίπτωση 2^η: Συνεργασία του εκπαιδευτικού που εφάρμοσε το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με άλλους εκπαιδευτικούς διαφορετικής ειδικότητας από τη δική του

Πίνακας 35γ:

Εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους διαφορετικής ειδικότητας

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό Εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Κατηγορίες	Ναι	19	19,2	19,6	19,6
	Όχι	78	78,8	80,4	100,0
	Σύνολο	97	98,0	100,0	
Δεν απάντησαν		2	2,0		
Σύνολο		99	100,0		

Ο Πίνακας 35γ αποτυπώνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο ερώτημα αν κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» συνεργάστηκαν με άλλους εκπαιδευτικούς διαφορετικής ειδικότητας από τη δική τους. Στην ερώτηση αυτή το 19,2% απάντησε θετικά και το 78,8% απάντησε αρνητικά. Από τα παραπάνω δεδομένα εξάγεται ότι **κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν συνεργάστηκαν με άλλους εκπαιδευτικούς διαφορετικής ειδικότητας από τη δική τους κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»**.

Περίπτωση 3^η: Συνεργασία του εκπαιδευτικού που εφάρμοσε το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με κάποιους από τους γονείς των μαθητών

Πίνακας 35δ:

Εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε συνεργασία με κάποιους από τους γονείς των μαθητών

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό Εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Κατηγορίες	Ναι	10	10,1	10,3	10,3
	Όχι	87	87,9	89,7	100,0
	Σύνολο	97	98,0	100,0	
Δεν απάντησαν		2	2,0		
Σύνολο		99	100,0		

Επιπλέον, ο Πίνακας 35δ παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την πιθανή συνεργασία τους με κάποιους από τους γονείς των μαθητών κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Από τους 99 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 10,1% απάντησε θετικά και το 87,9% απάντησε αρνητικά. Κατά συνέπεια, από τα ανωτέρω δεδομένα εξάγεται το συμπέρασμα ότι **κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δεν ζήτησε τη συνεργασία των γονέων κάποιων μαθητών.**

Περίπτωση 4^η: Συνεργασία του εκπαιδευτικού που εφάρμοσε το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με τον διευθυντή του σχολείου ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου

Πίνακας 35ε:

Εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό Εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Κατηγορίες	Ναι	24	24,2	24,7	24,7
	Όχι	73	73,7	75,3	100,0
	Σύνολο	97	98,0	100,0	
Δεν απάντησαν		2	2,0		
Σύνολο		99	100,0		

Ο Πίνακας 35ε παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» συνεργάστηκαν με τον διευθυντή του σχολείου ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σε ποσοστό 24,2% και αρνητικά σε ποσοστό 73,7%. Συνεπώς, από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι **οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν συνεργάστηκαν με τον διευθυντή του σχολείου τους ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη.**

Περίπτωση 5^η: Συνεργασία του εκπαιδευτικού που εφάρμοσε το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με κάποιον άλλο πλην των παραπάνω

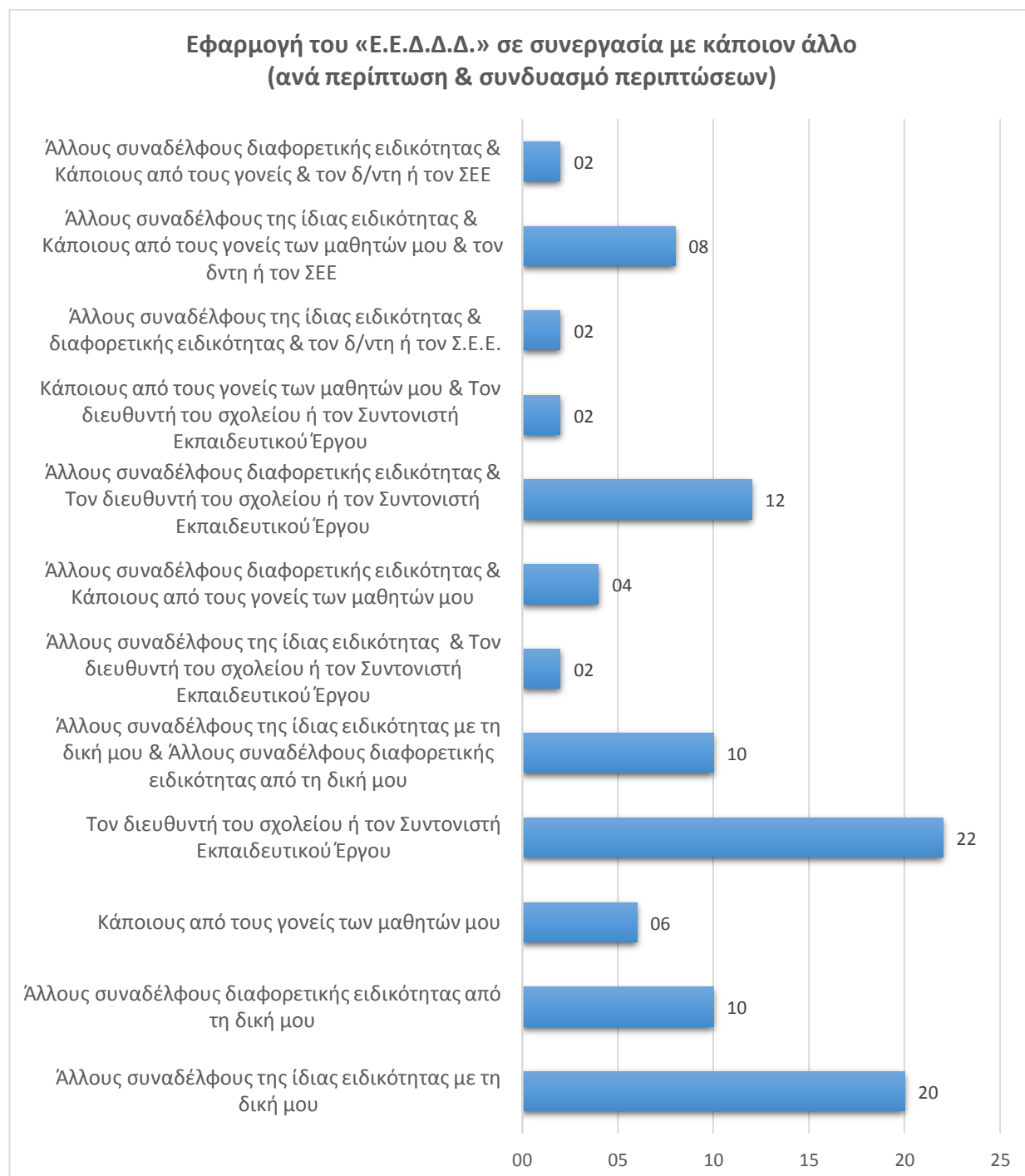
Πίνακας 35στ:

Εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε συνεργασία με κάποιον άλλο πλην των παραπάνω (με αναφορά σε ποιον)

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό Εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Κατηγορίες	Ναι	0	0,0	0,0	0,0
	Όχι	97	98,0	100,0	100,0
Δεν απάντησαν		2	2,0		
Σύνολο		99	100,0		

Ο Πίνακας 35στ παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αν συνεργάστηκαν με κάποιον άλλο (εκπαιδευτικούς, γονείς, διευθυντή του σχολείου ή Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου). Όπως φαίνεται από τα παραπάνω δεδομένα, κανείς εκπαιδευτικός δεν απάντησε θετικά στην συγκεκριμένη ερώτηση.

Περίπτωση 6^η: Συνεργασία του εκπαιδευτικού που εφάρμοσε το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με κάποιον άλλο (συνδυασμός ανωτέρω περιπτώσεων)



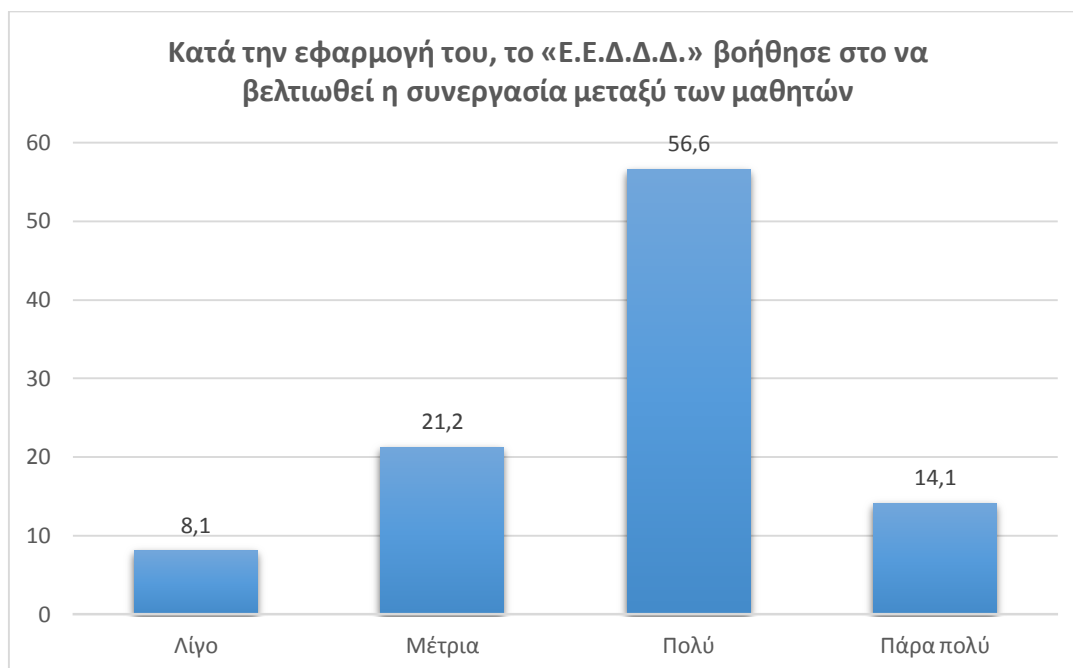
Διάγραμμα 41: Ποσοστιαία αποτύπωση των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών (και των συνδυασμών περισσότερων από μίας απαντήσεων) σχετικά με τα άτομα με τα οποία συνεργάστηκαν κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

Το Διάγραμμα 42 παρουσιάζει αναλυτικά τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα άτομα με τα οποία συνεργάστηκαν κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη **στο σύνολο των 50 ατόμων τα οποία δήλωσαν ότι προέβησαν σε κάποιου είδους συνεργασία**. Παρατηρείται ότι από τα 50 άτομα που απάντησαν θετικά (47 απάντησαν αρνητικά), το 22% συνεργάστηκε με τον διευθυντή του σχολείου ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, το 20% με άλλους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας, το 12% επέλεξε μαζί τον διευθυντή του σχολείου ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου και άλλους συναδέλφους διαφορετικής ειδικότητας ενώ το 10% άλλους συναδέλφους ανεξαρτήτως ειδικότητας. Ωστόσο, ενώ η επιλογή «ο διευθυντής του σχολείου ή ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου» συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό προτιμήσεων, η ίδια επιλογή κυριαρχεί και στις χαμηλότερες προτιμήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όταν αναφέρεται σε συνδυασμό με άλλες περιπτώσεις.

Από τα ανωτέρω στοιχεία εξάγεται το συμπέρασμα ότι **οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην τάξη και δήλωσαν ότι χρειάστηκαν τη συνεργασία κάποιου άλλου ατόμου, φαίνεται να δηλώνουν ότι το άτομο αυτό είναι είτε ο διευθυντής του σχολείου ή ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, είτε κάποιος συνάδελφος της ίδιας ειδικότητας**. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιδιώκουν τη συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου ή τον Συντονιστή του Εκπαιδευτικού Έργου χωρίς να επιδιώκουν παράλληλα την ανάμιξη κάποιου άλλου.

Ερώτηση 24a: Κατά την εφαρμογή του, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» βοήθησε στο να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Οι ερωτήσεις 24a, 24b, 24c και 24d αφορούν την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές, ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Το υποερώτημα 24a αφορά την πιθανή βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας μετά τη συγκεκριμένη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη.



Διάγραμμα 42: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 24α σχετικά με τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας

Πίνακας 36:

(Περιγραφική στατιστική) Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας	99	2,00	5,00	3,7677	,79319

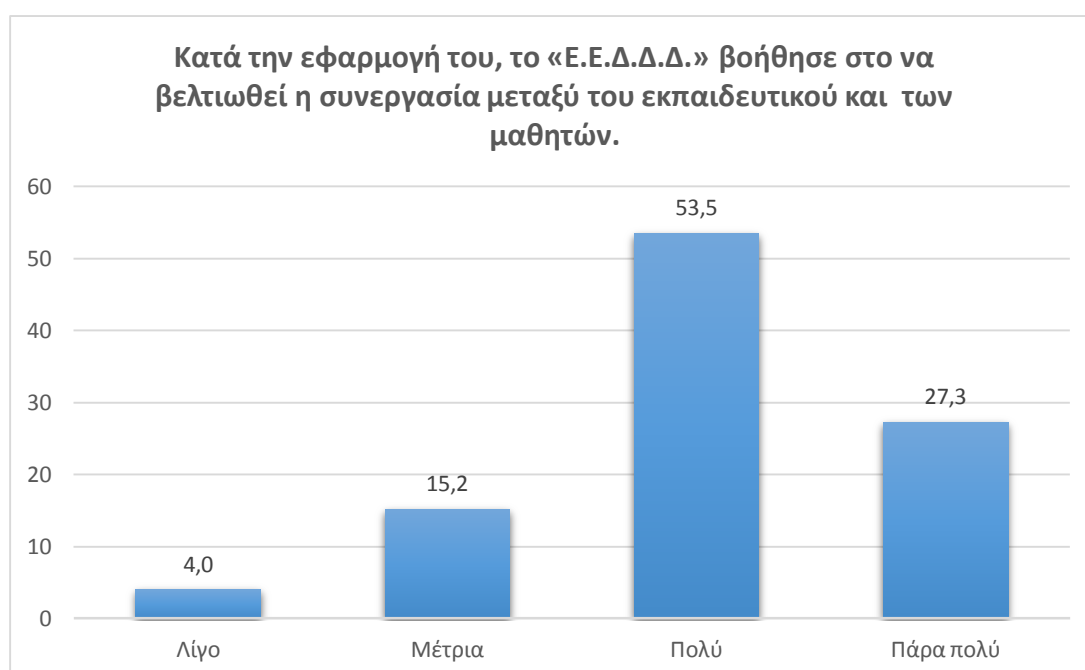
Το Διάγραμμα 43 συνοψίζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.» με κριτήριο τη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας. Το 56,6% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απάντησε «Πολύ», το 21,2% απάντησε «Μέτρια», το 14,2% απάντησε «Πάρα πολύ» ενώ το 8,1% απάντησε «Λίγο». Δεν επιλέχθηκε η απάντηση «Καθόλου» από κάποιον εκπαιδευτικό. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, σύμφωνα με τον Πίνακα 36 η κυρίαρχη απάντηση είναι η επιλογή «Πολύ» ενώ η Μέση Τιμή 3,7677 (βλ. Πίνακα 36β) υποδεικνύει μια τάση προς το «Μέτρια».

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας (βλ. Πίνακα Γ24 στο Παράρτημα 3).

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να θεωρούν ότι κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» παρατηρήθηκε βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας.

Ερώτηση 24b: Κατά την εφαρμογή του, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» βοήθησε στο να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών.

Η ερώτηση 24b σκοπεύει στην αποτίμηση της συγκεκριμένης εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Οι παρακάτω πίνακες περιλαμβάνουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:



Διάγραμμα 43: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 24b σχετικά με τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών

Πίνακας 37:

(Περιγραφική στατιστική) Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών	99	2,00	5,00	4,0404	,76824

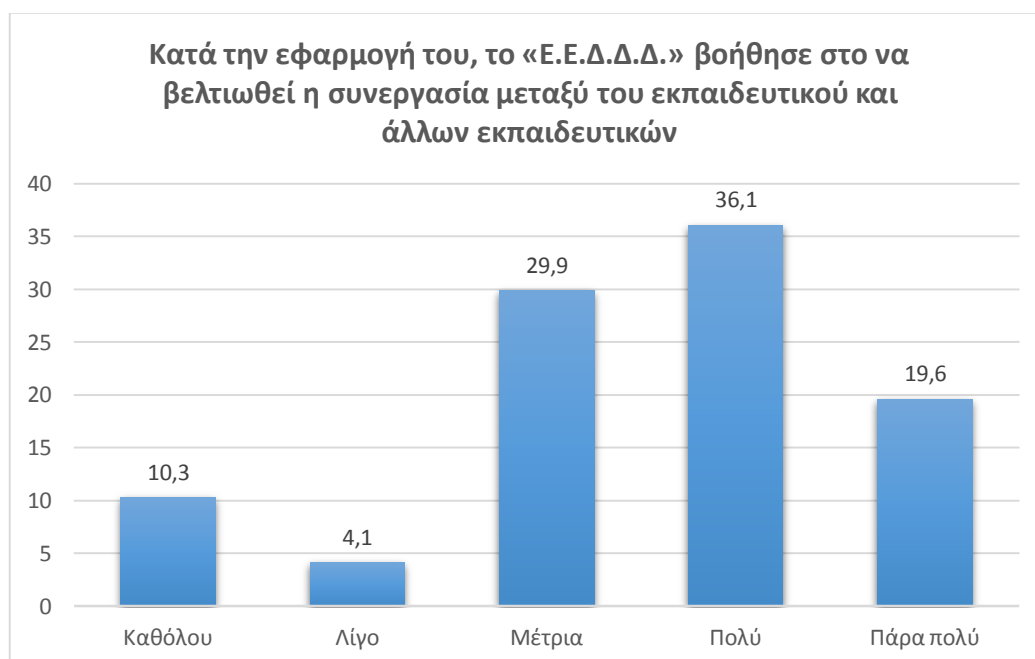
Σύμφωνα με το Διάγραμμα 44, ως προς το συγκεκριμένο υποερώτημα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκαν κατά 53,5% στην επιλογή «Πολύ», κατά 27,3% στην επιλογή «Πάρα πολύ», κατά 15,2% στην επιλογή «Μέτρια» και κατά 4% στην επιλογή «Λίγο». Οι παραπάνω τιμές υποδεικνύουν ότι η πλειοψηφούσα απάντηση είναι το «Πολύ» ενώ Μέση Τιμή 4,0404 εμφανίζει μια τάση των απαντήσεων προς το «Πάρα πολύ».

Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Βλ. Πίνακα Γ24 στο Παράρτημα 3).

Από τα παραπάνω δεδομένα συνάγεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι **κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» παρατηρήθηκε βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.**

Ερώτηση 24c: Κατά την εφαρμογή του, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» βοήθησε στο να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών

Η ερώτηση 24c σκοπεύει στην αποτίμηση της συγκεκριμένης εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, καθώς ένα ποσοστό αυτών δήλωσε ότι συνεργάστηκε με εκπαιδευτικούς της ίδιας ή άλλης ειδικότητας.



Διάγραμμα 44: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 24c σχετικά με τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών

Πίνακας 38α:

(Περιγραφική στατιστική) Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών	97	1,00	5,00	3,5052	1,16479

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 45, ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση (βλ. Πίνακα Α46 στο Παράρτημα 3), το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη (35,4%) απάντησε «Πολύ», το 29,3% «Μέτρια», το 19,2% «Πάρα πολύ», το 10% «Καθόλου» και το 4% «Λίγο». Επίσης, η Μέση Τιμή 3,5052 υποδεικνύει μια τάση από την επικρατούσα απάντηση «Πολύ» προς την απάντηση «Μέτρια» (βλ. Πίνακα 38α). Αξίζει να σημειωθεί ότι το άθροισμα των ποσοστών των θετικών απαντήσεων («Πολύ» και «Πάρα Πολύ») ξεπερνά το 50% καθώς ανέρχεται σε 55,7%.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα Γ25 στο Παράρτημα 3).

Από τα παραπάνω δεδομένα συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη διδασκαλία φαίνεται να θεωρούν **ότι κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή το «Ε.Ε.Δ.Δ.» συνέβαλε στη βελτίωση της συνεργασίας τους με άλλους εκπαιδευτικούς.**

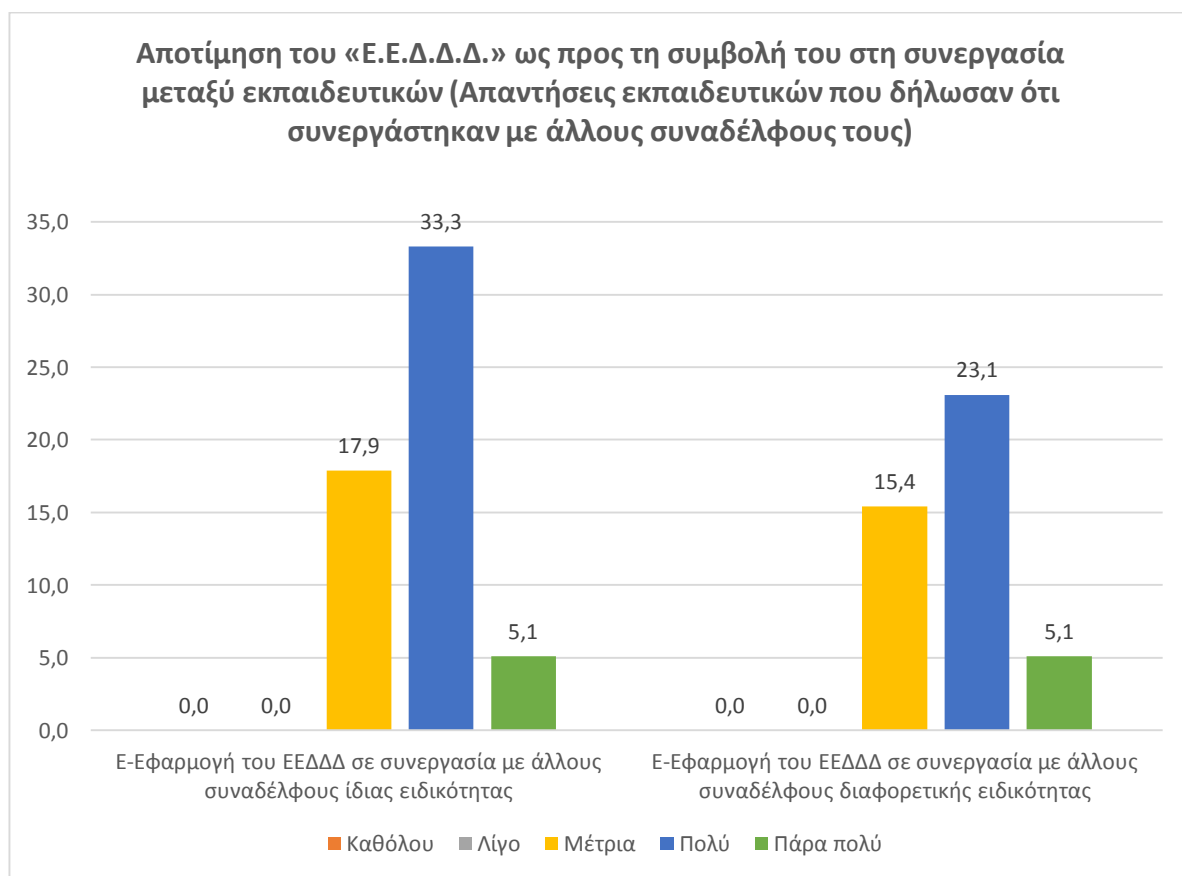
Πίνακας 38β:

Αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

ως προς τη συμβολή του στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.

Απαντήσεις εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν με άλλους συναδέλφους τους

Απαντήσεις	Εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους ίδιας ειδικότητας		Εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους διαφορετικής ειδικότητας		Σύνολο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Καθόλου	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Λίγο	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Μέτρια	7	17,9	6	15,4	13	33,3
Πολύ	13	33,3	9	23,1	22	56,4
Πάρα πολύ	2	5,1	2	5,1	4	10,3
Σύνολο	22	56,4	17	43,6	39	100,0

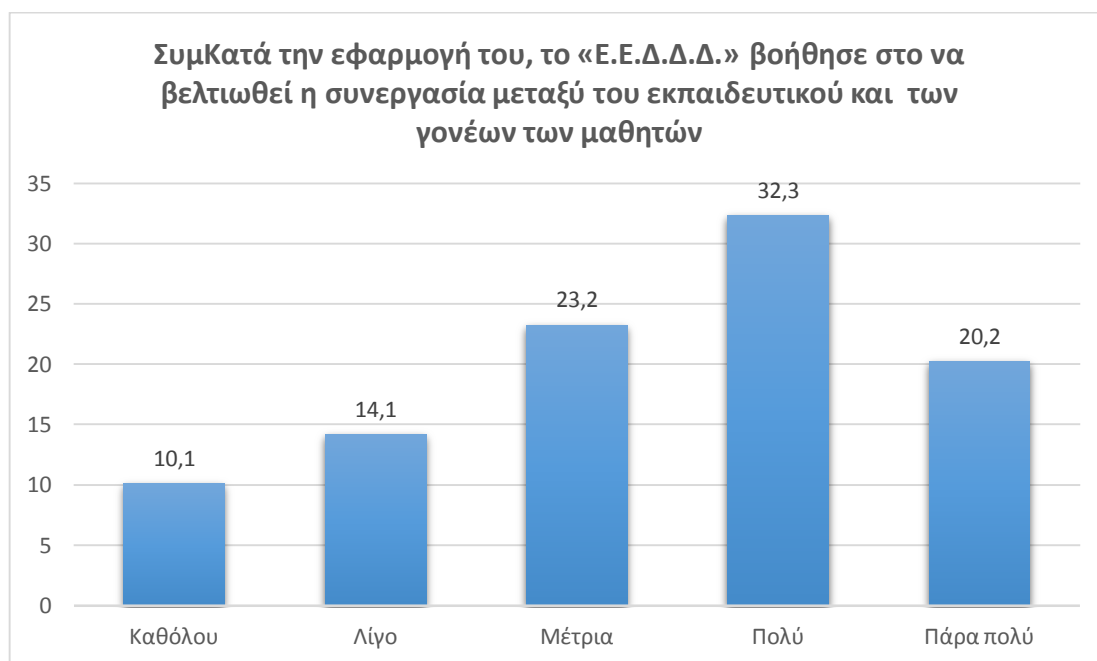


Διάγραμμα 45: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν με άλλους εκπαιδευτικούς

Ο Πίνακας 38β και το Διάγραμμα 46 παρουσιάζουν την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη συμβολή του στις συνεργασίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν από εκπαιδευτικούς οι οποίοι δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν αποκλειστικά με άλλους εκπαιδευτικούς της ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας. Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 38β, οι απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» συγκεντρώνουν το 66,7% των απαντήσεων, ενώ οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» δεν επιλέχθηκαν καθόλου, σε αντίθεση με τα δεδομένα του Διαγράμματος 45, όπου οι επιλογές «Καθόλου» και «Λίγο» συγκεντρώνουν συνολικά το 14,4%. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατά δήλωσή τους συνεργάστηκαν με άλλους εκπαιδευτικούς **ανεξαρτήτως ειδικότητας** για τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» φαίνεται να **αποτιμούν θετικά το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»** ως προς τη συμβολή του στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.

Ερώτηση 24d: Κατά την εφαρμογή του, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» βοήθησε στο να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων των μαθητών.

Η ερώτηση 24d σκοπεύει στην αποτίμηση της συγκεκριμένης εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.



Διάγραμμα 46: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 24d σχετικά με τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων των μαθητών

Πίνακας 39α:

(Περιγραφική στατιστική) Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονέων

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονέων	99	1,00	5,00	3,3838	1,24300

Το Διάγραμμα 47 παρουσιάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς τους γονείς. Από τον Πίνακα 39α φαίνεται ότι η απάντηση «Πολύ» έλαβε το 32,3% των επιλογών, η απάντηση «Μέτρια» το 23,3%, η απάντηση «Πολύ» το 20,2% ενώ οι απαντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου» έλαβαν 14,1% και 10,1% αντίστοιχα. Η πλειοψηφούσα απάντηση, επομένως, είναι η απάντηση «Πολύ», ενώ η Μέση Τιμή 3,3838 υποδεικνύει τάση προς την απάντηση «Μέτρια».

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων (Βλ. Πίνακα Γ26 στο Παράρτημα 3).

Από τα παραπάνω δεδομένα εξάγεται το συμπέρασμα ότι **οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση αποτιμούν θετικά τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή ανεξάρτητα με το αν συνεργάστηκαν με κάποιους από τους γονείς των μαθητών τους.**

Πίνακας 39β:

Αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

ως προς τη συμβολή του στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Απαντήσεις εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν με γονείς των μαθητών τους

Απαντήσεις											
Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ		Σύνολο	
Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
0	0,0	0	0,0	2	20,0	5	50,0	3	30,0	10	100,0

Ο Πίνακας 39γ παρουσιάζει τις απαντήσεις στο ερώτημα 24d μόνο των εκπαιδευτικών οι οποίοι δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν με γονείς των μαθητών τους. Παρατηρείται ότι οι επιλογές «Καθόλου» και «Λίγο» δεν έχουν επιλεγεί, ενώ οι θετικές απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» συγκεντρώνουν συνολικά το 80% των επιλογών. Από τα παραπάνω δεδομένα συνάγεται ότι **οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν με κάποιον από τους γονείς των μαθητών τους φαίνεται να θεωρούν ότι η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέων βελτιώθηκε κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.».**

Πίνακας 39γ:
Συσχέτιση μεταβλητών 24a, 24, 24c και 24d

		E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας	E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού ύ και μαθητών	E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού ύ και άλλων εκπαιδευτικών ν	E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονέων	
Spearman's rho	E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας	Συντελεστής συσχέτισης	1,000	,764**	,664**	,579**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		Πλήθος	99	99	97	99
	E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών	Συντελεστής συσχέτισης	,764**	1,000	,522**	,467**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		Πλήθος	99	99	97	99
	E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών	Συντελεστής συσχέτισης	,664**	,522**	1,000	,878**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		Πλήθος	97	97	97	97
	E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της	Συντελεστής συσχέτισης	,579**	,467**	,878**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.

συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονέων	Πλήθος	99	99	97	99
--------------------------------------------	--------	----	----	----	----

** . Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Τέλος, ο Πίνακας 39γ παρουσιάζει τη συσχέτιση των μεταβλητών 24a, 24c και 24d συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τις τέσσερις αυτές μεταβλητές. Η συσχέτιση αυτή αφορά τη βελτίωση των σχέσεων συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τα άτομα ή τις ομάδες ατόμων με τις οποίες αλληλοεπιδρά στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εφαρμογής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο συχνότητας μεταβλητών Spearman-Rho παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των μεταβλητών με:

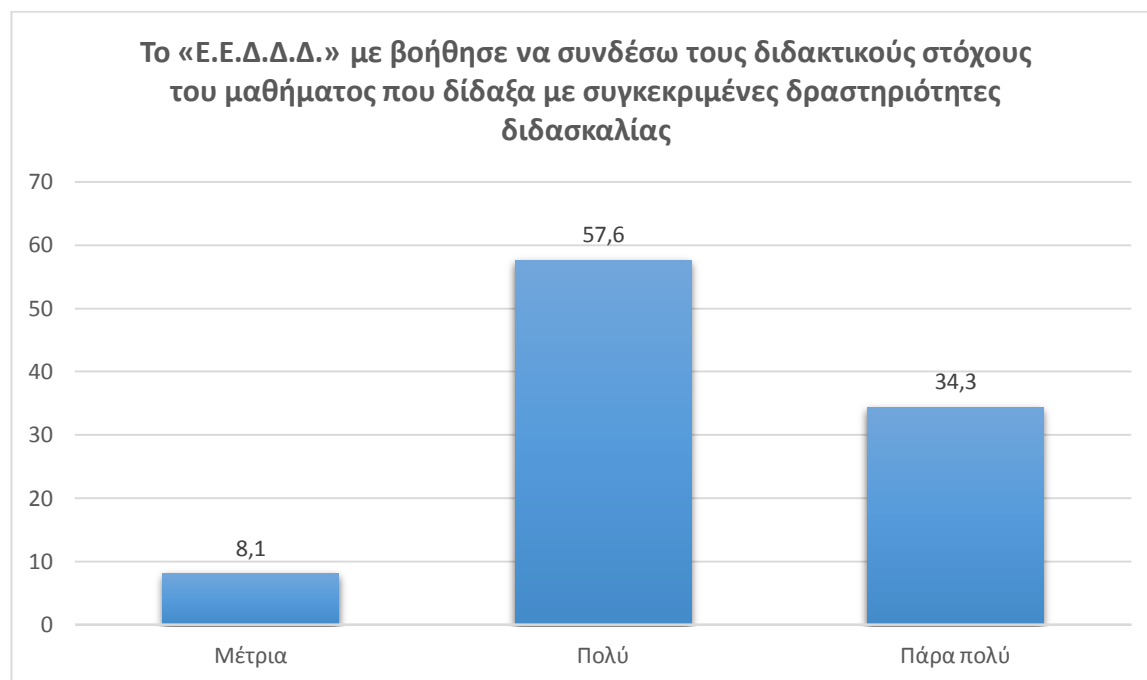
- **Μετρίως ισχυρή σχέση** μεταξύ των μεταβλητών 24a, 24c και 24d, δηλαδή των απαντήσεων ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας, στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων.
- **Μετρίως ισχυρή σχέση** μεταξύ των μεταβλητών 24b, 24c και 24d δηλαδή των απαντήσεων ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στη βελτίωση της συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων.
- **Ισχυρή σχέση** μεταξύ των μεταβλητών 24a και 24b, δηλαδή των απαντήσεων ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας και στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών.
- **Πολύ ισχυρή σχέση** μεταξύ των μεταβλητών 24c και 24d, δηλαδή των απαντήσεων ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων.

7.3.3. – Αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας.

Ερώτηση 25a: Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να συνδέσω τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος που δίδαξα με συγκεκριμένες δραστηριότητες διδασκαλίας.

Η ερώτηση 25a αποτελεί την πρώτη από μια σειρά ερωτήσεων οι οποίες αφορούν τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας ως προς τη στοχοθέτηση, την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας, την πρόβλεψη αποριών και πιθανής κόπωσης των μαθητών, τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας, την επιλογή του διδακτικού υλικού και άλλες περισσότερο εξειδικευμένες παραμέτρους οι οποίες μπορούν κατά περίπτωση να οριστούν από

τον εκπαιδευτικό. Η συγκεκριμένη ερώτηση αφορά τη σύνδεση των τεθειμένων από το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδακτικών στόχων με συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες.



Διάγραμμα 47: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη διδασκαλία ως προς τη σύνδεση διδακτικών στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων

Πίνακας 40:

(Περιγραφική στατιστική) Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη σύνδεση διδακτικών στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη σύνδεση διδακτικών στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων	99	3,00	5,00	4,2626	,59908

Όπως παρατηρείται στο Διάγραμμα 48, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς (57,6%) απάντησαν «Πολύ», το 34,3% απάντησε «Πάρα πολύ» και το 8,1% απάντησε «Μέτρια», ενώ οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» δεν επελέγησαν από κάποιον εκπαιδευτικό. Η επικρατούσα απάντηση «Πολύ» συνοδεύεται από μια τάση προς το «Πάρα Πολύ», καθώς η Μέση Τιμή των απαντήσεων ανέρχεται στο 4,2626 (βλ. Πίνακα 40).

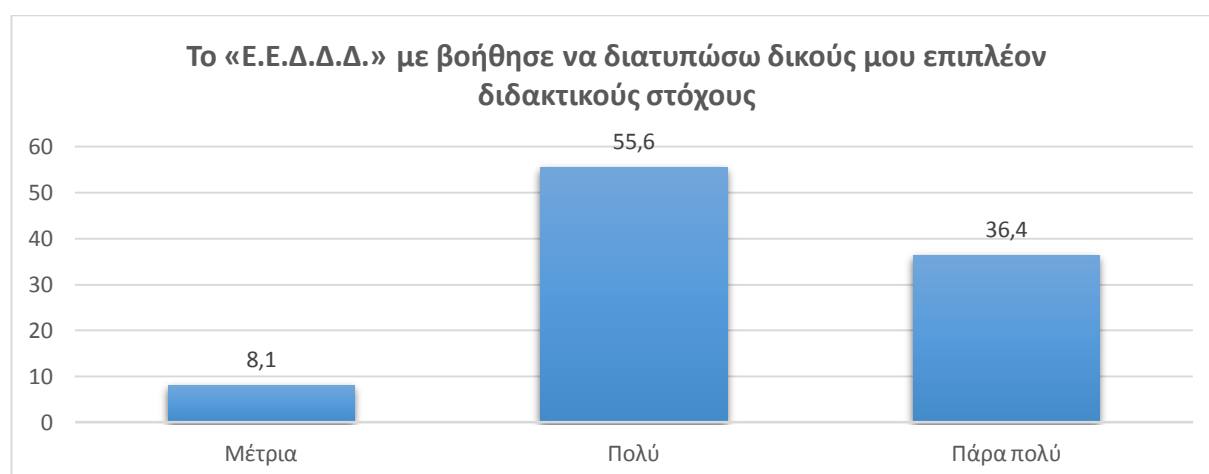
Επισημαίνεται ότι σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις

προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη σύνδεση διδακτικών στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων κατά τον διδακτικό σχεδιασμό (Βλ. Πίνακα Γ27 στο Παράρτημα 3).

Από τα παραπάνω δεδομένα συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη φαίνεται να θεωρούν ότι **κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» βοήθησε στην σύνδεση των διδακτικών στόχων με συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες.**

Ερώτηση 25b: Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να διατυπώσω δικούς μου επιπλέον διδακτικούς στόχους.

Η ερώτηση 25b αφορά τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη λήψη αποφάσεων από πλευράς του εκπαιδευτικού ως προς τον καθορισμό επιπλέον διδακτικών στόχων από αυτούς που υποδεικνύει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στην ερώτηση αυτή οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ως εξής:



Διάγραμμα 48: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων

Πίνακας 41:

(Περιγραφική στατιστική) Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων	99	3,00	5,00	4,2828	,60677

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 49, κανείς από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δεν επέλεξε τις απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο», ενώ μόλις το 8,1% απάντησε

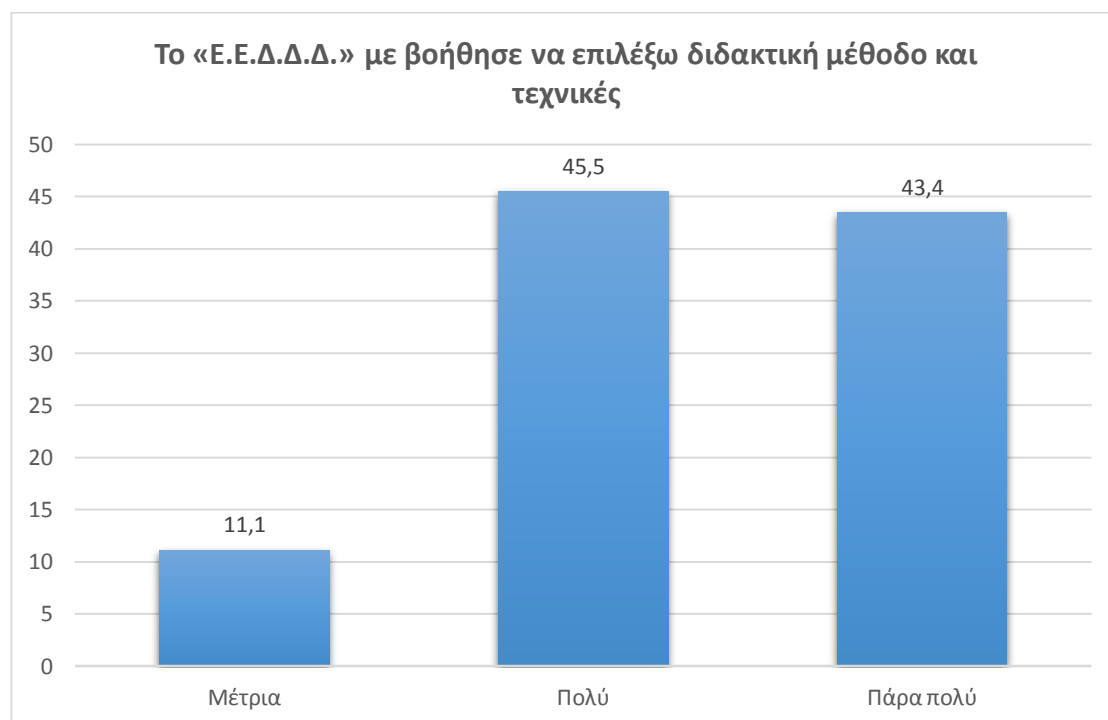
«Μέτρια». Θετική αποτίμηση επέλεξε το 55,6% των εκπαιδευτικών που απάντησαν «Πολύ» καθώς και το 36,4% που απάντησαν «Πάρα πολύ». Η Μέση Τιμή 4,2828 (Βλ. Πίνακα 41) υποδεικνύει τάση των απαντήσεων από το «Πολύ» προς το «Πάρα πολύ».

Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων κατά τον διδακτικό σχεδιασμό (Βλ. Πίνακα Γ28 στο Παράρτημα 3).

Από τα παραπάνω στατιστικά δεδομένα εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν **ότι κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» συνέβαλε θετικά στη λήψη αποφάσεων ως προς τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων.**

Ερώτηση 25c: Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να επιλέξω διδακτική μέθοδο και τεχνικές.

Η ερώτηση 25c αφορά την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία του διδακτικού σχεδιασμού. Το Διάγραμμα 50 αποτυπώνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 49: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών

Πίνακας 42:

(Περιγραφική στατιστική) Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών	99	3,00	5,00	4,3232	,66744

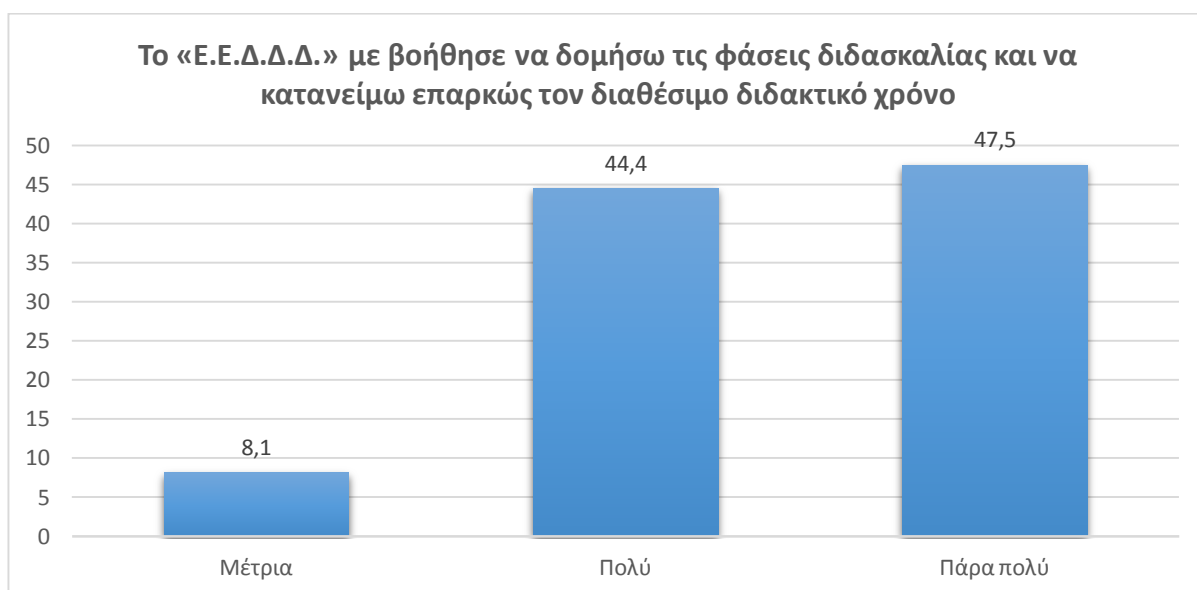
Σύμφωνα με το Διάγραμμα 50, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα επικεντρώθηκαν κυρίως στις απαντήσεις «Πολύ» (45,5%) και «Πάρα πολύ» (43,4%), δημιουργώντας ένα ποσοστό 88,9% θετικής αποτίμησης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς την παράμετρο της επιλογής διδακτικών μεθόδων και τεχνικών (βλ. Πίνακα Α50 στο Παράρτημα 3). Το παραπάνω γεγονός ενισχύεται και από την επισκόπηση της Μέσης Τιμής (βλ. Πίνακα 42) η οποία ανέρχεται στο 4,3232 και υποδεικνύει τάση απαντήσεων από το «Πολύ» προς το «Πάρα πολύ». Επιπλέον, ένα ποσοστό 11,1% απάντησε «Μέτρια» ενώ οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» δεν επιλέχθηκαν.

Σημειώνεται ότι σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην επιλογή διδακτικής μεθόδου και τεχνικών κατά τον διδακτικό σχεδιασμό (βλ. Πίνακα Γ29 στο Παράρτημα 3).

Από τα παραπάνω δεδομένα εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» συνέβαλε θετικά στη λήψη αποφάσεων ως προς την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή στη διδασκαλία.

Ερώτηση 25d: Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να δομήσω τις φάσεις διδασκαλίας και να κατανείμω επαρκώς τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.

Η ερώτηση 25d αφορά τη διάρθρωση της διδασκαλίας σε φάσεις και την αντιστοίχιση καθεμιάς με τον απαραίτητο διδακτικό χρόνο. Στο ερώτημα αυτό οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ως εξής:



Διάγραμμα 50: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη διδασκαλία ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας και στην επιλογή διδακτικού χρόνου

Πίνακας 43:

(Περιγραφική στατιστική) Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας και την κατανομή του διδακτικού χρόνου

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας και την κατανομή του διδακτικού χρόνου	99	3,00	5,00	4,3939	,63597

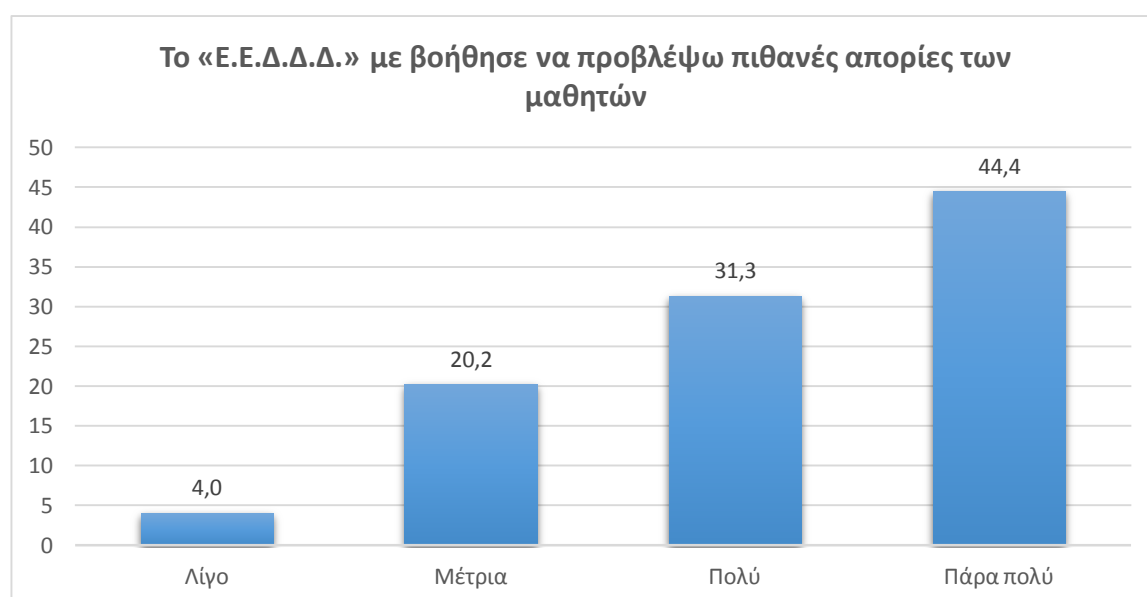
Το Διάγραμμα 51 αποτυπώνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα 25d. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε «Πάρα πολύ» (47,5%), το 44,4% απάντησε «Πολύ» και το 8,1% απάντησε «Μέτρια». Δεν επιλέχθηκαν οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο». Επιπλέον, η Μέση Τιμή 4,3939 υποδεικνύει μια τάση των απαντήσεων από το «Πάρα πολύ» προς το «Πολύ» (βλ. Πίνακα 43). Τα παραπάνω δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι **κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποτιμούν θετικά (συνολικό ποσοστό θετικών απαντήσεων: 47,5% «Πάρα πολύ» + 44,4% «Πολύ» = 91,9%) τη συμβολή τους ως προς τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας και την επιλογή διδακτικού χρόνου.**

Τέλος, σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την

ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην κατάρτιση των φάσεων της διδασκαλίας και στην κατανομή του διδακτικού χρόνου κατά τον διδακτικό σχεδιασμό (Βλ. Πίνακα Γ30 στο Παράρτημα 3).

Ερώτηση 25e: Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να προβλέψω πιθανές απορίες των μαθητών.

Η ερώτηση 25e επικεντρώνεται στις πιθανές απορίες των μαθητών, η οποία είναι μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος καθώς εμπεριέχει το στοιχείο της πρόβλεψης πάνω στην βασίζεται σε μεγάλο ποσοστό η διαχείριση του «ρίσκου». Σχετικά με το ερώτημα αυτό, οι απαντήσεις των 99 συμμετεχόντων ήταν οι εξής:



Διάγραμμα 51: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην πρόβλεψη πιθανών αποριών των μαθητών

Πίνακας 44:

(Περιγραφική στατιστική) Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψής πιθανών αποριών των μαθητών

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψής πιθανών αποριών των μαθητών	99	2,00	5,00	4,1616	,88879

Ως προς την πρόβλεψη των πιθανών αποριών των μαθητών (ερώτηση 25e), οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν θετικές και ανήλθαν στο 75,7% του συνόλου των απαντήσεων. Συγκεκριμένα (Διάγραμμα 52), το 44,4% δήλωσε ότι το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» βοήθησε στην πρόβλεψη των αποριών των

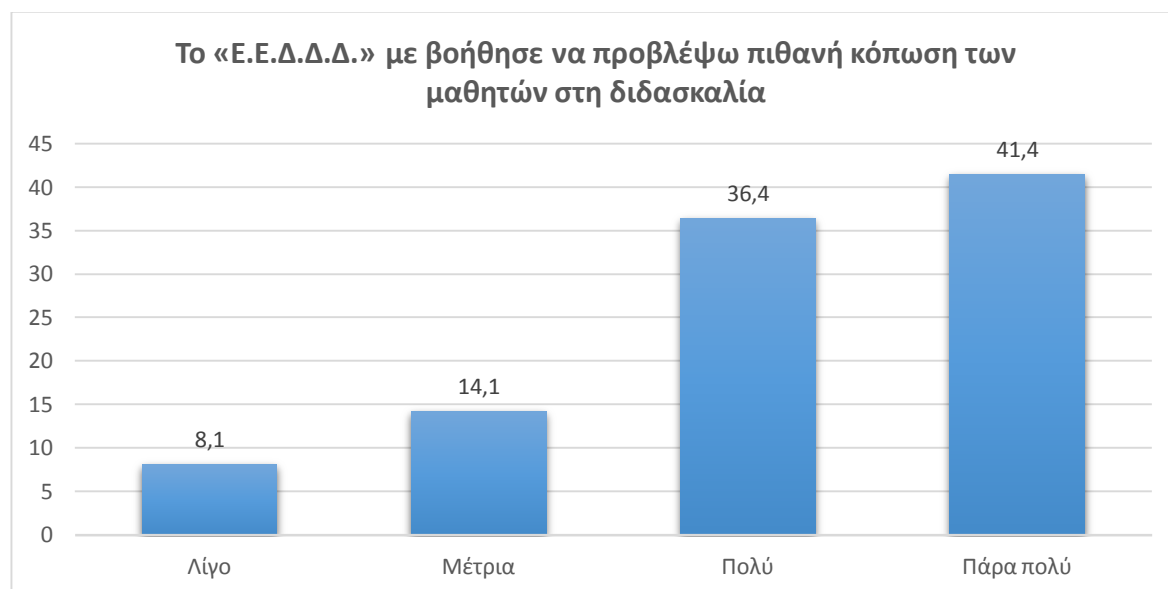
μαθητών «Πάρα πολύ» και το 31,3% δήλωσε «Πολύ». Η επιλογή «Μέτρια» ανήλθε στο 20,2%, η επιλογή «Λίγο» στο 4% και η επιλογή «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε από κανέναν. Η Μέση Τιμή 4,1616 υποδεικνύει τάση των απαντήσεων από το «Πάρα πολύ» προς το «Πολύ» (βλ. Πίνακα 44).

Επισημαίνεται ότι διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ο οποίος έδειξε ότι σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην πρόβλεψη πιθανών αποριών των μαθητών κατά τον διδακτικό σχεδιασμό (βλ. Πίνακα Γ31 στο Παράρτημα 3).

Από τα παραπάνω δεδομένα συνάγεται ότι **οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία, η συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην πρόβλεψη πιθανών αποριών των μαθητών υπήρξε θετική.**

Ερώτηση 25f: Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να προβλέψω πιθανή κόπωση των μαθητών στη διδασκαλία.

Σκοπός της ερώτησης 25f είναι η αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη συμβολή του στην πρόβλεψη πιθανής κόπωσης των μαθητών σε ορισμένα σημεία κατά την πορεία της διδασκαλίας, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να προβλέψει κάποια διαστήματα επιβράδυνσης του ρυθμού της εργασίας ή χαλάρωσης. Οι απαντήσεις των 99 συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών συνοψίζονται στους παρακάτω πίνακες:



Διάγραμμα 52: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην πρόβλεψη πιθανών σημείων κόπωσης των μαθητών κατά την πορεία της διδασκαλίας

Πίνακας 45:

(Περιγραφική στατιστική) Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών	99	2,00	5,00	4,1111	,93557

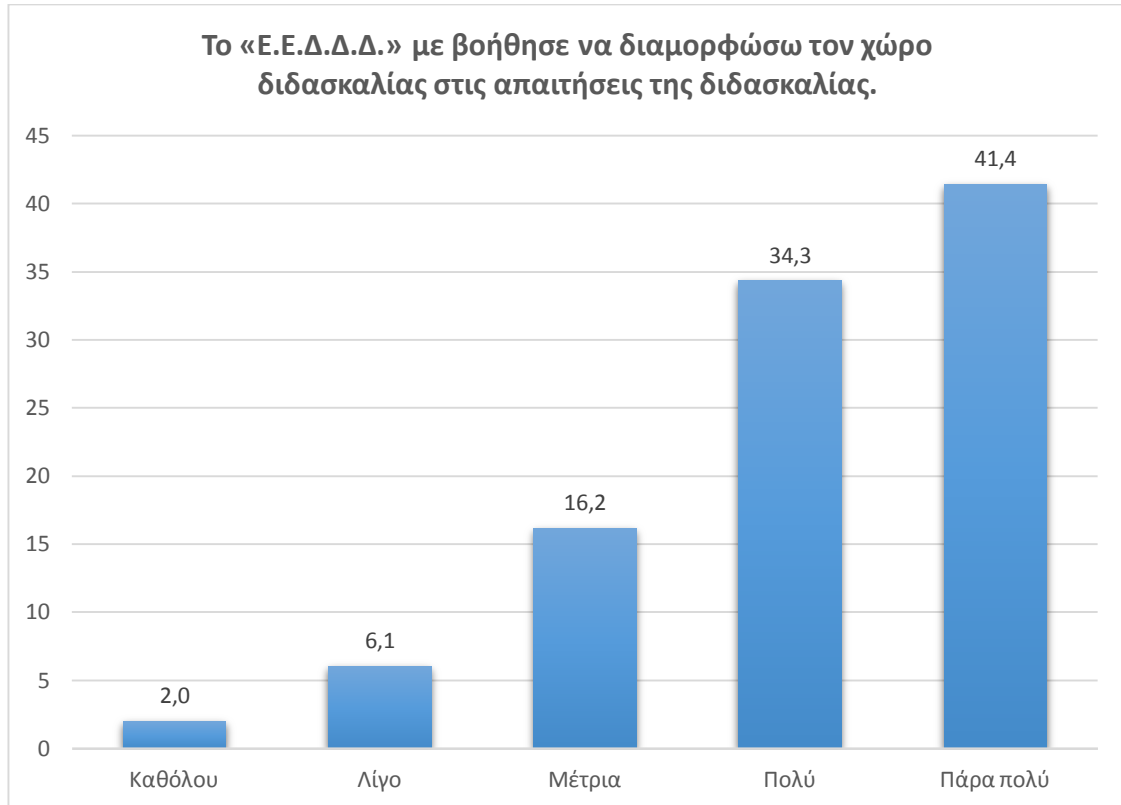
Σύμφωνα με το Διάγραμμα 53, το 41,4% των εκπαιδευτικών επέλεξαν την απάντηση «Πάρα Πολύ» και το 36,4% «Πολύ», με το σύνολο των θετικών απαντήσεων να ανέρχεται στο 78%. Η επιλογή «Μέτρια» συγκέντρωσε το 14,1% των απαντήσεων και η επιλογή «Λίγο» το 8,1%. Δεν επελέγη η απάντηση «Καθόλου». Η Μέση Τιμή 4,1111 υποδεικνύει μια τάση των απαντήσεων από το «Πάρα πολύ» προς το «Πολύ» (Πίνακας 45).

Επίσης, σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην πρόβλεψη πιθανής κόπωσης των μαθητών κατά τον διδακτικό σχεδιασμό (Βλ. Πίνακα Γ32 στο Παράρτημα 3).

Από τα παραπάνω δεδομένα εξάγεται ότι κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη, **οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν θετική τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην πρόβλεψη πιθανών σημείων κόπωσης των μαθητών κατά την πορεία της διδασκαλίας.**

Ερώτηση 25g: Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να διαμορφώσω τον χώρο διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας.

Η ερώτηση 25g αφορά την αποτίμηση της συμβολής του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό με βάση τις απαιτήσεις της διδασκαλίας όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση των επιμέρους παραγόντων ενδεχόμενου «ρίσκου στη διδασκαλία». Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ως εξής:



Διάγραμμα 53: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη διδασκαλία ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.» στη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας

Πίνακας 46α:

(Περιγραφική στατιστική) Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας	99	1,00	5,00	4,0707	1,00257

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 54, ως προς την ερώτηση 25g, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε ποσοστό 75,7% ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.» κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του στη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Το θετικό αυτό ποσοστό αναλύεται σε 41,4% των απαντήσεων στο «Πάρα Πολύ» και 34,3% των απαντήσεων στο «Πολύ». Η Μέση Τιμή 4,0707 υποδεικνύει μια τάση των απαντήσεων από το «Πάρα πολύ» προς το «Πολύ» (βλ. Πίνακα 46α). Από την άλλη, οι αρνητικές απαντήσεις ανήλθαν στο 8,1%, καθώς 2% των συμμετεχόντων απάντησε «Καθόλου» και 6,1% απάντησε «Λίγο». Παράλληλα, η επιλογή «Μέτρια» συγκέντρωσε 16,2% των απαντήσεων.

Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας (βλ. Πίνακα Γ33 στο Παράρτημα 3).

Πίνακας 46β:
Συσχέτιση μεταβλητών 2 και 25g

		P-Μη καταλληλότητα χώρου διδασκαλίας ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας	
Spearman's rho	P-Μη καταλληλότητα χώρου διδασκαλίας ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Συντελεστής συσχέτισης	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,588**	
		N	99	
	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας	Συντελεστής συσχέτισης	,588**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	99	99

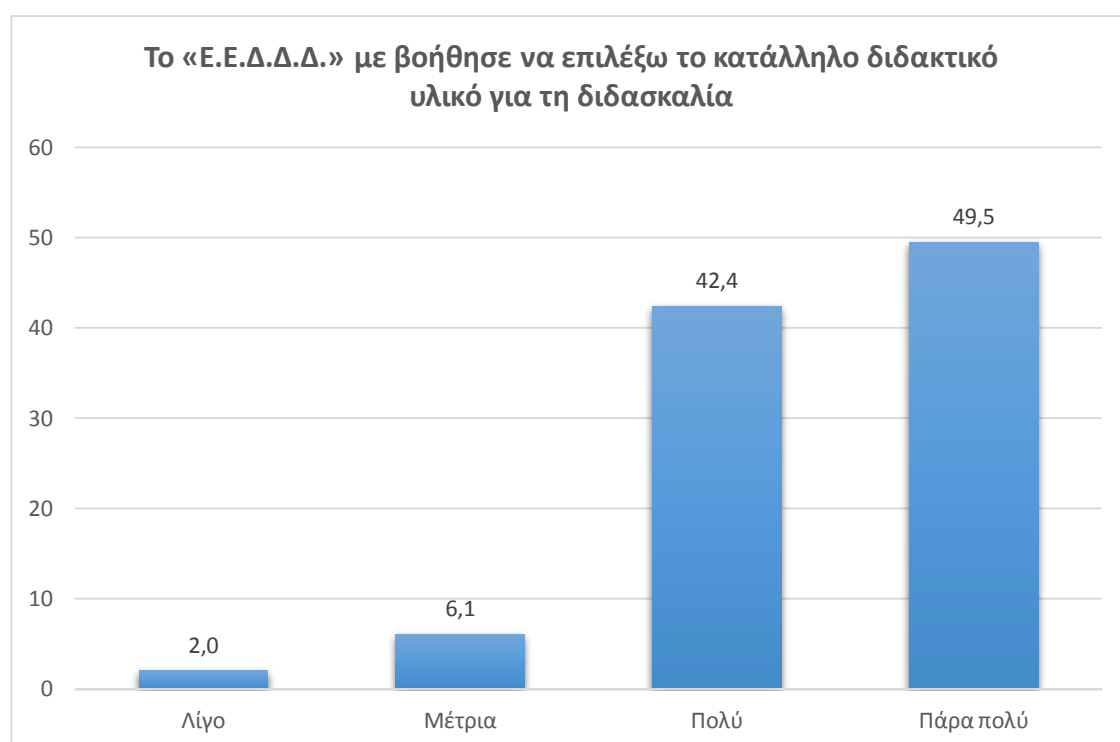
** . Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Επιπλέον, ο Πίνακας 46β παρουσιάζει τη συσχέτιση των μεταβλητών 2 και 25g συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τις δύο αυτές μεταβλητές που αμφότερες αφορούν τον χώρο διδασκαλίας. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει τη σχέση ανάμεσα στην άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα της διαμόρφωσης του χώρου διδασκαλίας ως παράγοντα «ρίσκου» και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στον περιορισμό του «ρίσκου» κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή. Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο συχνοτήτων μεταβλητών Spearman-Rho παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών με θετικά ισχυρή σχέση μεταξύ τους.

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι **κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του ΕΕΔΔ, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποτιμούν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» θετικά ως προς τη συμβολή του στη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας.**

Ερώτηση 25h: Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να επιλέξω το κατάλληλο διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία.

Η ερώτηση 25h αποτελεί την τελευταία ερώτηση πολλαπλής επιλογής του ερωτηματολογίου, η οποία στοχεύει στην αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη λήψη αποφάσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού σχετικά με την επιλογή διδακτικού υλικού κατάλληλου για τη διδασκαλία. Οι παρακάτω πίνακες συνοψίζουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών:



Διάγραμμα 54: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία ως προς τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού

Πίνακας 47α:

(Περιγραφική στατιστική) Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού

	N	Minimum	Maximum	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού	99	2,00	5,00	4,3939	,69720

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 55, το 49,5% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απάντησαν «Πάρα πολύ» και το 42,4% «Πολύ». Με τη Μέση Τιμή να ανέρχεται στο 4,3939 (βλ. Πίνακα 47α), το ποσοστό των ανωτέρω θετικών απαντήσεων αθροίζεται σε 91,9% με τάση από το «Πάρα πολύ» προς το «Πολύ». Ως προς τις λοιπές επιλογές, το 6,1% απάντησε «Μέτρια» και το 2% απάντησε «Λίγο», ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν επέλεξε την απάντηση «Καθόλου».

Πίνακας 47β:
Συσχέτιση μεταβλητών 12 και 25h

		P-Ανάγκη για πρόσθετο διδακτικό υλικό ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού
Spearman's rho	P-Ανάγκη για πρόσθετο διδακτικό υλικό ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Συντελεστής συσχέτισης	1,000
		Sig. (2-tailed)	,445**
		N	.
			,000
		N	99
			99
Spearman's rho	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού	Συντελεστής συσχέτισης	,445**
		Sig. (2-tailed)	1,000
			,000
		N	.
		N	99
			99

** . Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Τέλος, ο Πίνακας 47β παρουσιάζει τη συσχέτιση των μεταβλητών 12 και 25h συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τις δύο αυτές μεταβλητές που αμφότερες αφορούν την επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού. Η συσχέτιση αυτή παρουσιάζει τη σχέση ανάμεσα στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα της ανάγκης για πρόσθετο διδακτικό υλικό ως παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία» με την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.» ως προς τη συμβολή του στον περιορισμό του «ρίσκου» που προέρχεται από αυτόν τον παράγοντα. Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο συχνότητας μεταβλητών Spearman-Rho παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των δύο μεταβλητών με θετικά οριακά ισχυρή σχέση μεταξύ τους.

Πίνακας 47γ:
Συσχέτιση μεταβλητών 25a, 24b, 24c, 24d, 25e, 25f, 25g και 25h

		25a	25b	25c	25d	25e	25f	25g	25h	
Spearman's rho	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη σύνδεση διδακτικών στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων	Συντελεστής συσχέτισης	1,000	,637**	,475**	,505**	,399**	,405**	,439**	,449**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		Πλήθος	99	99	99	99	99	99	99	99
	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων	Συντελεστής συσχέτισης	,637**	1,000	,631**	,566**	,439**	,413**	,361**	,432**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		Πλήθος	99	99	99	99	99	99	99	99
	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών	Συντελεστής συσχέτισης	,475**	,631**	1,000	,510**	,688**	,675**	,542**	,644**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
		Πλήθος	99	99	99	99	99	99	99	99
	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας και την κατανομή του διδακτικού χρόνου	Συντελεστής συσχέτισης	,505**	,566**	,510**	1,000	,632**	,528**	,540**	,608**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
		Πλήθος	99	99	99	99	99	99	99	99
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών	Συντελεστής συσχέτισης	,399**	,439**	,688**	,632**	1,000	,808**	,680**	,634**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	
	Πλήθος	99	99	99	99	99	99	99	99	
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών	Συντελεστής συσχέτισης	,405**	,413**	,675**	,528**	,808**	1,000	,692**	,692**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	
	Πλήθος	99	99	99	99	99	99	99	99	
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας	Συντελεστής συσχέτισης	,439**	,361**	,542**	,540**	,680**	,692**	1,000	,788**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	
	Πλήθος	99	99	99	99	99	99	99	99	
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού	Συντελεστής συσχέτισης	,449**	,432**	,644**	,608**	,634**	,692**	,788**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	
	Πλήθος	99	99	99	99	99	99	99	99	

** . Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Στη συνέχεια, ο Πίνακας 47γ παρουσιάζει τη συσχέτιση των μεταβλητών 25a, 24b, 24c, 24d, 25e, 25f, 25g και 25h συγκρίνοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τις οκτώ αυτές μεταβλητές. Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική καθώς αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διαδικασία δόμησης της διδασκαλίας εμφανίζοντας το σύνολο των σχετικών παραγόντων «ρίσκου στη διδασκαλία». Σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο συχνοτήτων μεταβλητών Spearman-Rho παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση των οκτώ μεταβλητών με:

- **Ισχυρή θετική συσχέτιση** μεταξύ της μεταβλητής που αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη σύνδεση διδακτικών στόχων και δραστηριοτήτων με τις μεταβλητές που αφορούν την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας, τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών, τη δυνατότητα πρόβλεψης της κόπωσης των μαθητών, τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας και την επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού.
- **Μέτρια ισχυρή θετική συσχέτιση** μεταξύ της μεταβλητής που αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων με τις μεταβλητές που αφορούν τη δυνατότητα πρόβλεψης των πιθανών αποριών των μαθητών, τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών και την επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού.
- **Μέτρια ισχυρή θετική συσχέτιση** μεταξύ της μεταβλητής που αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας με τις μεταβλητές που αφορούν τη δυνατότητα πρόβλεψης της κόπωσης των μαθητών και τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας
- **Μέτρια ισχυρή θετική συσχέτιση** μεταξύ της μεταβλητής που αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών με τις μεταβλητές που αφορούν τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας και τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας.
- **Ισχυρή θετική συσχέτιση** μεταξύ της μεταβλητής που αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη σύνδεση διδακτικών στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων με τη μεταβλητή που αφορά τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων.
- **Ισχυρή θετική συσχέτιση** μεταξύ της μεταβλητής που αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων με τις μεταβλητές που αφορούν την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών και τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας.
- **Ισχυρή θετική συσχέτιση** μεταξύ της μεταβλητής που αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών με τις μεταβλητές που αφορούν τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών, τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών και την επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού.
- **Ισχυρή θετική συσχέτιση** μεταξύ της μεταβλητής που αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας με τις μεταβλητές που αφορούν τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών και την επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού.

- **Ισχυρή θετική συσχέτιση** μεταξύ της μεταβλητής που αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών με τις μεταβλητές που αφορούν τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας και την επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού.
- **Ισχυρή θετική συσχέτιση** μεταξύ της μεταβλητής που αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών με τις μεταβλητές που αφορούν τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας και την επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού.
- **Ισχυρή θετική συσχέτιση** μεταξύ της μεταβλητής που αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας με τη μεταβλητή που αφορά τη την επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού.
- **Πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση** μεταξύ της μεταβλητής που αφορά την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών με τη μεταβλητή που αφορά τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών.

Τέλος, σύμφωνα με τον μη παραμετρικό έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-Square, ως προς τις επιμέρους κατηγορίες δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σημαντικές στατιστικές σχέσεις προκύπτουν ως προς το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τη διδακτική εμπειρία, την ειδικότητα, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στην επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού κατά τον διδακτικό σχεδιασμό (Βλ. Πίνακα Γ34 στο Παράρτημα 3).

Από τα παραπάνω δεδομένα συνάγεται ότι **οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποτιμούν θετικά το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του ως προς τη συμβολή του στην επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού.**

Ερώτηση 26: Παρατηρήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη

Η ερώτηση 26 ήταν ερώτηση ανοικτού τύπου και προαιρετική. Από τους 99 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι 4 (ποσοστό 4%) άφησαν κάποιο σχόλιο σχετικά με την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.».

Ως προς τη συγκεκριμένη ερώτηση διαπιστώθηκε η ύπαρξη δύο σχολίων διαφορετικών μεταξύ τους τα οποία παρατίθενται αυτούσια:

- Το πρώτο σχόλιο αφορά καθαρά διαδικαστικό ζήτημα του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου:
«Σχετικά με το παρόν ερωτηματολόγιο: η φόρμα έχει ρυθμιστεί έτσι ώστε να δέχεται 2 απαντήσεις πχ λίγο και πολύ. Το επισημαίνω μόνο επειδή μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα Στατιστικά αποτελέσματα! Πολύ καλή προσπάθεια!! Καλή επιτυχία!».

Καθώς οι απαντήσεις του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ελέγχονταν σε πραγματικό χρόνο, ο έλεγχος του ερωτηματολογίου σχετικά με την παραπάνω παρατήρηση πραγματοποιήθηκε αμέσως χωρίς να διαπιστωθεί το πρόβλημα

που αναφέρθηκε. Εν κατακλείδι, το συγκεκριμένο σχόλιο δεν προσφέρει κάτι επιπλέον στην έρευνα, φαίνεται ωστόσο να επιδοκιμάζει τον συνολικό σχεδιασμό και εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία.

- Το δεύτερο σχόλιο αναφέρει τα εξής:
«Όταν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά το μαθητικό υλικό που έχει σε κάθε τάξη, όταν κάνει το μάθημά του με οργανωμένο πλαίσιο και είναι πάντα πρόθυμος να ζητήσει βοήθεια ειδικών όταν τη χρειαστεί σαφώς και περιορίζεται ο κίνδυνος και το ρίσκο που πάντα υπάρχει στη διδασκαλία του μαθήματός του».

Το παρόν σχόλιο αναφέρει ως παράγοντες «ρίσκου στη διδασκαλία» τα εξής: (α) τη γνώση του προφίλ των μαθητών (*«Όταν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά το μαθητικό υλικό που έχει σε κάθε τάξη»*), (β) Το Α.Π., τη σχολική αίθουσα και τον διδακτικό σχεδιασμό (*«όταν κάνει το μάθημά του με οργανωμένο πλαίσιο»*), (γ) τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων (*«[όταν] είναι πάντα πρόθυμος να ζητήσει βοήθεια ειδικών όταν τη χρειαστεί»*). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τρεις αυτές περιπτώσεις προβλέπονται από το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» και αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο τόσο στην 1^η Ομάδα Ερωτήσεων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το «ρίσκο στη διδασκαλία», όσο και στη 2^η Ομάδα Ερωτήσεων οι οποίες αφορούν την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Επομένως, αφενός μεν το παρόν σχόλιο δεν προσθέτει κάποιο στοιχείο στην έρευνα, αφετέρου δε φαίνεται να αποδέχεται τις παραμέτρους του «ρίσκου στη διδασκαλία» όπως έχουν τεθεί από το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.».

7.4. Σύνοψη των ευρημάτων – Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

7.4.1. Ευρήματα που αφορούν τους παράγοντες «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία» (1^η Ομάδα Ερωτήσεων)

Πίνακας 48:

Σύνοψη ευρημάτων ως προς τους πιθανούς παράγοντες «ρίσκου στη διδασκαλία» (1^η Ομάδα Ερωτήσεων)

Ερώτηση	Παράγοντας	Συχνότητα και %	Απαντήσεις					Σύνολο
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
1	Ασάφειες στη διατύπωση των στόχων του Α.Π.	Συχνότητα %	6 6,1	5 5,1	19 19,2	41 41,4	28 28,3	99 100
2	Αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες μαθητών	Συχνότητα %	0 0	7 7,1	23 23,2	39 39,4	30 30,3	99 100
3	Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Συχνότητα %	2 2	10 10,1	15 15,2	43 43,4	29 29,3	99 100
4	Μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση	Συχνότητα %	2 2	16 16,2	22 22,2	42 42,4	17 17,2	99 100
5	Μαθητές με ελλειμματική φοίτηση	Συχνότητα %	4 4	9 9,1	6 6,1	53 53,5	27 27,3	99 100
6a	Οικογενειακά προβλήματα που επιδρούν στην κοινωνική συμπεριφορά μαθητών	Συχνότητα %	0 0	8 8,1	10 10,1	43 43,4	38 38,4	99 100
6b	Οικογενειακά προβλήματα που επιδρούν στην επίδοση των μαθητών	Συχνότητα %	0 0	8 8,1	17 17,2	45 45,5	29 29,3	99 100
7	Δυσχέρειες στη συνεργασία οικογένειας-εκπαιδευτικού	Συχνότητα %	3 3	4 4	23 23,2	23 23,2	46 46,5	99 100
8	Μαθητές που δεν τηρούν τους κανόνες της τάξης	Συχνότητα %	0 0	4 4	13 13,1	45 45,5	37 37,4	99 100
9	Μη καταλληλότητα χώρου διδασκαλίας	Συχνότητα %	0 0	4 4	27 27,3	34 34,3	34 34,3	99 100
10a	Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις	Συχνότητα %	0 0	8 8,1	15 15,2	43 43,4	33 33,3	99 100
10b	Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες	Συχνότητα %	2 2	4 4	19 19,2	44 44,4	30 30,3	99 100
11	Μαθητές με έλλειψη ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία	Συχνότητα %	0 0	0 0	15 15,2	52 52,5	32 32,3	99 100
12	Ανάγκη για πρόσθετο διδακτικό υλικό	Συχνότητα %	3 3	19 19,2	18 18,2	31 31,3	28 28,3	99 100

Ο Πίνακας 48 συνοψίζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ολόκληρη την 1^η ομάδα ερωτήσεων. Αναλυτικότερα:

- Στην πρώτη στήλη (Ερώτηση) αναγράφεται ο αύξων αριθμός της ερώτησης όπως περιέχεται στο Ερωτηματολόγιο.
- Στην δεύτερη στήλη (Παράγοντας) αναγράφεται ο πιθανός παράγοντας «ρίσκου στη διδασκαλία» του οποίου η πιθανότητα εντοπισμού διερευνάται από τη συγκεκριμένη ερώτηση.
- Στις επόμενες στήλες αναγράφονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά Συχνότητα απαντήσεων και ποσοστό επί τοις εκατό (%). Με πράσινο χρώμα επισημαίνεται η απάντηση που πλειοψηφεί και με κίτρινο χρώμα η αμέσως επόμενη στην φθίνουσα κατάταξη απάντηση.

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, επισημαίνεται ότι:

- Ως προς την **απάντηση η οποία συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά**, παρατηρείται ότι σε δεκατρείς από τις δεκατέσσερις ερωτήσεις η επιλογή αυτή είναι η απάντηση «**Πολύ**». Η μοναδική περίπτωση κατά την οποία η απάντηση «**Πολύ**» δεν επελέγη είναι αυτή της ερώτησης 7, στην οποία όμως η επιλογή «**Πάρα πολύ**» συγκέντρωσε τα μεγαλύτερα ποσοστά προτιμήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.
- Ως προς την **απάντηση η οποία έπεται στις επιλογές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών**, παρατηρείται ότι σε έντεκα από τις δεκατέσσερις περιπτώσεις, αυτή είναι η απάντηση «**Πάρα πολύ**».
- Οι **απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ»** οι οποίες συνιστούν **αποδοχή της υπόθεσης** που τίθεται από το εκάστοτε ερώτημα συγκεντρώνουν μαζί από 59,6% (Ερωτήσεις 4 και 12) έως και 84,8% (Ερώτηση 11).
- Οι **απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο»** οι οποίες συνιστούν **απόρριψη της υπόθεσης** που τίθεται από το εκάστοτε ερώτημα **συγκεντρώνουν τα μικρότερα ποσοστά** στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ σε επτά ερωτήσεις δεν επελέγησαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.
- Οι **ανωτέρω παρατηρήσεις επιβεβαιώνονται** και από τη στατιστική ανάλυση των Μέσων Τιμών και των Τυπικών Αποκλίσεων, οι οποίες δείχνουν ότι σε δώδεκα από τις δεκατέσσερις ερωτήσεις η τάση των απαντήσεων διαγράφεται από το «**Πολύ**» προς το «**Πάρα πολύ**» (βλ. τον Πίνακα των Μέσων Τιμών και Τυπικών Αποκλίσεων στο Παράρτημα 3).

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα ερευνητικά δεδομένα **δείχνουν να επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας** ότι:

- παράγοντες που αφορούν το ατομικό, μαθησιακό και κοινωνικό προφίλ των μαθητών (οι ιδιαιτερότητες στη σωματική ανάπτυξη, η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, οι ενδείξεις χαμηλής αυτοεκτίμησης, η ελλειμματική φοίτηση, η έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη, η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και η μειωμένη μαθησιακή ετοιμότητα) (Ερωτήσεις 2, 3, 4, 5, 8, 10a, 10b και 11 του ερωτηματολογίου).
- παράγοντες που αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, οι οποίοι σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά, την επίδοση των μαθητών και την δυσχερή επικοινωνία οικογένειας-εκπαιδευτικού (Ερωτήσεις 6a, 6b και 7 του ερωτηματολογίου).

- παράγοντες που αφορούν τον χώρο διδασκαλίας (Ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου).
- παράγοντες που αφορούν την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, όπως οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος ή το περιεχόμενο διδασκαλίας (Ερωτήσεις 1 και 11 του ερωτηματολογίου)

συνιστούν σημαντικούς παράγοντες «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία» (βλ. Κεφάλαιο 4 της παρούσας διατριβής) και ως εκ τούτου αποτελούν αντικείμενο μελέτης ως προς τον εντοπισμό και τη διαχείριση του «ρίσκου» από τον εκπαιδευτικό κατά τον σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας. Χρειάζεται, ωστόσο, να επισημανθεί για μια ακόμη φορά ότι οι ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται μια διδασκαλία δύνανται να προσθέσουν νέους παράγοντες «ρίσκου στη διδασκαλία», τους οποίους ο εκπαιδευτικός αναμένεται να μελετήσει και να επεξεργαστεί ως προς τη διαχείριση της πιθανής επικείμενης «διακινδύνευσης της διδασκαλίας». Παρά ταύτα, οι παραπάνω διαπιστώσεις υποδεικνύουν ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει τη δυνατότητα να προβλέψει τους πιθανότερους παράγοντες διακινδύνευσης της διδασκαλίας του.

7.4.2. Ευρήματα που αφορούν την γενική αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» - (2^η Ομάδα Ερωτήσεων – Α' Μέρος)

Πίνακας 49:

Σύνοψη ευρημάτων ως προς τη γενική αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»

(2^η Ομάδα Ερωτήσεων – Α' Μέρος)

Ερώτηση	Παράμετρος αποτίμησης του "Ε.Ε.Δ.Δ.Δ."	Συχνότητα και %	Απαντήσεις					Σύνολο
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
16	Αποτελεσματικότητα διδασκαλίας μετά τη χρήση του "Ε.Ε.Δ.Δ.Δ."	Συχνότητα	0	0	10	66	23	99
		%	0	0	10,1	66,7	23,2	100
17	Δυνατότητα χρήσης του "Ε.Ε.Δ.Δ.Δ." από τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας	Συχνότητα	0	2	9	50	38	99
		%	0	2	9,1	50,5	38,4	100
19a	Αξιολόγηση των "Π.Ε.Π.Α." ως προς τη βοήθεια που παρέχουν στη λήψη "αποφάσεων επί της διδασκαλίας"	Συχνότητα	0	0	6	43	7	56
		%	0	0	10,7	76,8	12,5	100
19b	Αξιολόγηση των "Π.Ε.Π.Α." ως προς τη σαφήνιά τους	Συχνότητα	0	0	7	36	13	56
		%	0	0	12,5	64,3	23,2	100
20	Διδακτικός χρόνος που καταναλώθηκε για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»	Συχνότητα	4	41	36	15	3	99
		%	4	41,4	36,4	15,2	3	100

Ο Πίνακας 49 παρουσιάζει μια σύνοψη των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδακτική διαδικασία. Αναλυτικότερα:

- Στην πρώτη στήλη (Ερώτηση) αναγράφεται ο αύξων αριθμός της ερώτησης όπως περιέχεται στο Ερωτηματολόγιο.
- Στην δεύτερη στήλη (Παράμετρος αποτίμησης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») αναγράφεται η το γενικό κριτήριο αξιολόγησης της χρήσης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» το οποίο λαμβάνεται υπόψη για τη γενική αποτίμησή του.
- Στις επόμενες στήλες αναγράφονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά Συχνότητα απαντήσεων και ποσοστό επί τοις εκατό (%). Με πράσινο χρώμα επισημαίνεται η απάντηση που πλειοψηφεί και με κίτρινο χρώμα η αμέσως επόμενη στην φθίνουσα κατάταξη απάντηση.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 49, επισημαίνονται τα εξής:

- Η απάντηση που συγκεντρώνει τα περισσότερα ποσοστά είναι η απάντηση «Πολύ» (σε τέσσερις από τις πέντε ερωτήσεις) και έπεται πάντοτε η απάντηση «Πάρα πολύ». Αμφότερες οι επιλογές μπορούν να θεωρηθούν θετικές.
- Ως προς την ερώτηση 20, η οποία αφορά τον χρόνο που απαιτήθηκε από τον κάθε εκπαιδευτικό για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία, η απάντηση με τα μεγαλύτερα ποσοστά ήταν η απάντηση «Λίγο» η οποία θεωρείται θετική απάντηση και επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση ότι το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» δεν απαιτεί πολύ χρόνο προκειμένου να εφαρμοστεί στη διδασκαλία.
- Οι θετικές απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» για τις ερωτήσεις 16, 17, 19a και 19b συγκεντρώνουν μαζί από 59,5% έως και 89,9%, ενώ για την ερώτηση 20 οι αντίστοιχες θετικές απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» ανέρχονται στο 45,4% των απαντήσεων.
- Οι απαντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου» οι οποίες δεν επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση δεν έχουν επιλεγεί στις ερωτήσεις 16, 17, 19a και 19b παρά μόνο σε μία περίπτωση συγκεντρώνοντας ποσοστό 2% των απαντήσεων. Οι αντίστοιχες αρνητικές απαντήσεις για την ερώτηση 20 («Πολύ» και «Πάρα πολύ») συγκέντρωσαν 18,2%.

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδασκαλία τους **το αποτιμούν θετικά** ως προς τα εξής στοιχεία:

- τη γενικότερη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μετά την εφαρμογή του
- τη δυνατότητα χρήσης του από όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας.
- τη συμβολή του στη «λήψη αποφάσεων επί της διδασκαλίας» μέσα από τις «Π.Ε.Π.Α.»
- τη σαφήνεια των «Π.Ε.Π.Α.»
- τον χρόνο που απαιτήθηκε για την εφαρμογή του στον διδακτικό σχεδιασμό.

Τα παραπάνω συνιστούν **επιβεβαίωση της αρχικής υπόθεσης σύμφωνα με την οποία το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» φαίνεται ότι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει και να διαχειριστεί το «ρίσκο στη διδασκαλία» με σκοπό την αποτελεσματικότητά της.**

7.4.3. Ευρήματα που αφορούν την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τη «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» - (2^η Ομάδα Ερωτήσεων – Β΄ Μέρος)

Πίνακας 50:

Σύνοψη ευρημάτων για την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τη «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία»

(2^η Ομάδα Ερωτήσεων – Β΄ μέρος)

Ερώτηση	Παράμετρος αποτίμησης του "Ε.Ε.Δ.Δ.Δ."	Συχνότητα και %	Απαντήσεις					Σύνολο
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
21a	Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών	Συχνότητα	0	12	20	63	4	99
		%	0	12,1	20,2	63,6	4	100
21b	Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών	Συχνότητα	2	10	19	49	19	99
		%	2	10,1	19,2	49,5	19,2	100
21c	Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών	Συχνότητα	0	8	14	45	32	99
		%	0	8,1	14,1	45,5	32,3	100
22	Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών	Συχνότητα	2	11	24	56	6	99
		%	2	11,1	24,2	56,6	6,1	100
24a	Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας	Συχνότητα	0	8	21	56	14	99
		%	0	8,1	21,2	56,6	14,1	100
24b	Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών	Συχνότητα	0	4	15	53	27	99
		%	0	4	15,2	53,5	27,3	100
24c	Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών	Συχνότητα	10	4	29	35	19	97
		%	10,1	4	29,3	35,4	19,2	98
24d	Συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονέων	Συχνότητα	10	14	23	32	20	99
		%	10,1	14,1	23,2	32,3	20,2	100

Ο Πίνακας 51 παρουσιάζει μια σύνοψη των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδακτική διαδικασία. Αναλυτικότερα:

- Στην πρώτη στήλη (Ερώτηση) αναγράφεται ο αύξων αριθμός της ερώτησης όπως περιέχεται στο Ερωτηματολόγιο.
- Στην δεύτερη στήλη (Παράμετρος αποτίμησης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») αναγράφεται η το ειδικό κριτήριο αξιολόγησης της χρήσης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» το οποίο λαμβάνεται υπόψη για την παραμετροποιημένη αποτίμησή του.
- Στις επόμενες στήλες αναγράφονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά Συχνότητα απαντήσεων και ποσοστό επί τοις εκατό (%). Με πράσινο χρώμα επισημαίνεται η απάντηση που πλειοψηφεί και με κίτρινο χρώμα η αμέσως επόμενη στην φθίνουσα κατάταξη απάντηση.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 50, επισημαίνονται τα εξής:

- Σε όλες τις σχετικές ερωτήσεις η απάντηση που συγκέντρωσε τα μεγαλύτερα ποσοστά είναι η απάντηση «Πολύ», η οποία συγκαταλέγεται στις θετικές απαντήσεις.
- Σε πέντε από τις οκτώ ερωτήσεις επελέγη ως δεύτερη σε ποσοστά η απάντηση «Μέτρια», σε δύο από τις οκτώ επελέγη η απάντηση «Πάρα πολύ» και σε μία ερώτηση οι επιλογές «Μέτρια» και «Πάρα πολύ» ανήλθαν στα ίδια ποσοστά.
- Οι τάσεις των απαντήσεων (βλ. τους Πίνακες Μέσων Τιμών και Τυπικών Αποκλίσεων στο Παράρτημα 3) δείχνουν τάση των απαντήσεων από το «Πολύ» προς το «Μέτρια» ή το «Πάρα Πολύ» (ανάλογα με την εκάστοτε κατανομή).

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις εξάγεται το συμπέρασμα ότι **κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί το αποτιμούν θετικά** ως προς τα εξής στοιχεία:

- τη συμβολή του στη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με το αναπτυξιακό, κοινωνικό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών
- τη συμβολή του στη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών
- τη συμβολή του στη βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων, των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητών, εκπαιδευτικού-άλλων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού-γονέων των μαθητών.

Τα παραπάνω συνιστούν **επιβεβαίωση της αρχικής υπόθεσης σύμφωνα με την οποία το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» φαίνεται ότι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να συγκεντρώσει στοιχεία σχετικά με το προφίλ κάθε μαθητή με σκοπό να τα οργανώσει και να διαχειριστεί στον διδακτικό σχεδιασμό με ανάλυση «ρίσκου στη διδασκαλία»**. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία.

7.4.4. Ευρήματα που αφορούν την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας - (2^η Ομάδα Ερωτήσεων – Γ΄ Μέρος)

Πίνακας 51:

Σύνοψη ευρημάτων για την αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας

(2^η Ομάδα Ερωτήσεων – Γ΄ μέρος)

Ερώτηση	Παράμετρος αποτίμησης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»	Συχνότητα και %	Απαντήσεις					Σύνολο
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	
25a	ως προς τη σύνδεση διδακτικών στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων	Συχνότητα	0	0	8	57	34	99
		%	0	0	8,1	57,6	34,3	100
25b	ως προς τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων	Συχνότητα	0	0	8	55	36	99
		%	0	0	8,1	55,6	36,4	100
25c	ως προς την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών	Συχνότητα	0	0	11	45	43	99
		%	0	0	11,1	45,5	43,4	100
25d	ως προς τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας και την κατανομή του διδακτικού χρόνου	Συχνότητα	0	0	8	44	47	99
		%	0	0	8,1	44,4	47,5	100
25e	ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών	Συχνότητα	0	4	20	31	44	99
		%	0	4	20,2	31,3	44,4	100
25f	ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών	Συχνότητα	0	8	14	36	41	99
		%	0	8,1	14,1	36,4	41,4	100
25g	ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας	Συχνότητα	2	6	16	34	41	99
		%	2	6,1	16,2	34,3	41,4	100
25h	ως προς την επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού	Συχνότητα	0	2	6	42	49	99
		%	0	2	6,1	42,4	49,5	100

Ο Πίνακας 51 παρουσιάζει μια σύνοψη των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη διδακτική διαδικασία. Αναλυτικότερα:

- Στην πρώτη στήλη (Ερώτηση) αναγράφεται ο αύξων αριθμός της ερώτησης όπως περιέχεται στο Ερωτηματολόγιο.
- Στην δεύτερη στήλη (Παράμετρος αποτίμησης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») αναγράφεται η το ειδικό κριτήριο αξιολόγησης της χρήσης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» το οποίο λαμβάνεται υπόψη για την παραμετροποιημένη αποτίμησή του.
- Στις επόμενες στήλες αναγράφονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά Συχνότητα απαντήσεων και ποσοστό επί τοις εκατό (%). Με πράσινο χρώμα

επισημαίνεται η απάντηση που πλειοψηφεί και με κίτρινο χρώμα η αμέσως επόμενη στην φθίνουσα κατάταξη απάντηση.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 51, επισημαίνονται τα εξής:

- Οι απαντήσεις οι οποίες συγκεντρώνουν την πλειοψηφία των απαντήσεων είναι οι απαντήσεις «Πάρα πολύ» (σε πέντε από τις οκτώ ερωτήσεις) και «Πολύ» (σε τρεις από τις οκτώ ερωτήσεις). Αμφότερες οι παραπάνω απαντήσεις θεωρούνται θετικές απαντήσεις, οι οποίες επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις.
- Οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» οι οποίες θεωρούνται μη θετικές απαντήσεις συγκέντρωσαν χαμηλά ποσοστά ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δεν επιλέχθηκαν καθόλου. Συγκεκριμένα, η απάντηση «Καθόλου» επιλέχθηκε μόνο σε μία από τις οκτώ ερωτήσεις ενώ η απάντηση «Λίγο» επιλέχθηκε σε τέσσερις από τις οκτώ ερωτήσεις.
- Οι τάσεις των απαντήσεων (βλ. τους Πίνακες Μέσων Τιμών και Τυπικών Αποκλίσεων στο Παράρτημα 3) δείχνουν τάση των απαντήσεων από το «Πάρα Πολύ» προς το «Πολύ» ή αντίθετα. Σε αμφότερες τις περιπτώσεις μπορεί να θεωρηθεί ότι η απάντηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι θετική.

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις εξάγεται το συμπέρασμα ότι **κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στη σχολική τάξη, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί το αποτιμούν θετικά ως προς τη συμβολή του στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας. Τα παραπάνω συνιστούν επιβεβαίωση της αρχικής υπόθεσης σύμφωνα με την οποία το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» φαίνεται ότι μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό οργανώσει τη διδακτική διαδικασία κατά την εκπόνηση του διδακτικού σχεδιασμού με ανάλυση και διαχείριση «ρίσκου στη διδασκαλία».**

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, από τη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων εξάγεται το συμπέρασμα ότι **κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» οι παράγοντες που συνιστούν «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» μπορούν σε κάποιον βαθμό να προβλεφθούν και να καταστούν διαχειρίσιμοι με σκοπό την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Προς την κατεύθυνση αυτή, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως εργαλείο ανάλυσης και διαχείρισης «ρίσκου στη διδασκαλία» **αποτιμάται θετικά** από τους εκπαιδευτικούς με κριτήρια τόσο τη γενικότερη συμβολή του στην επιτυχία της διδασκαλίας, όσο και ως προς τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει στη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με το προφίλ κάθε μαθητή καθώς και στην οργάνωση καθαυτής της διδακτικής διαδικασίας. **Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η έρευνα περιορίστηκε στην Περιφέρεια Ηπείρου και στην Περιφερειακή Ενότητα Αιτωλοακαρνανίας και όχι σε ευρύ πληθυσμό της ελληνικής επικράτειας. Συνεπώς, τα ευρήματά της δεν αφορούν όλον τον πληθυσμό και γι' αυτό δεν μπορούν να έχουν γενικευτικό χαρακτήρα.****

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας τη θεωρητική προσέγγιση της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκο στη διδασκαλία», την παρουσίαση του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» καθώς και την εφαρμογή του στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου σε 198 διδασκαλίες εξάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Στις ελληνόγλωσσες λεξικογραφικές πηγές ο όρος «διακινδύνευση» αφορά την ύπαρξη *δυσμενούς ενδεχομένου* και συνδέεται με *αβέβαιο* ή *ριψοκίνδυνο* αποτέλεσμα (Μείζον Ελληνικό Λεξικό: 322 · Μπαμπινιώτης, 2005: 482). Στην ξενόγλωσση (αγγλόφωνη, γαλλόφωνη, γερμανόφωνη, ιταλόφωνη) βιβλιογραφία, ο όρος «διακινδύνευση» απαντάται ως «*ρίσκο*», λέξη η οποία εισήχθη τελικώς και στο νεοελληνικό λεξιλόγιο (Larousse, 2019: 852 · Liuzzo, Bentley, Giacometti, Bonfante, & Serraino, 2014: 36-37 · Parkinson & Noble, 2008: 476 καθώς και: Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, διαδικτυακή έκδοση 2020). **Σε κάθε περίπτωση οι όροι «διακινδύνευση» και «ρίσκο» έχουν το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο.** Επομένως, όταν γίνεται λόγος για «παράγοντες διακινδύνευσης στη διδασκαλία», νοούνται όλες οι παράμετροι που δύνανται να αφορούν πιθανή ανάληψη «ρίσκου» στη διδασκαλία.
2. Ακολούθως, ο όρος «ρίσκο» απαντάται συχνά στην ορολογία πολλών επιστημών όπως η ιατρική, η βιολογία, οι οικονομικές επιστήμες ή η τεχνολογία των τροφίμων. Το ίδιο συμβαίνει και σε τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας όπως οι χρηματοοικονομικές συναλλαγές και η πολιτική (Luru, 2019: 5-9 · Marcinko & Hetico, 2016 : 1 · Sadgrove, 2015: 3-4 · Dome & Fink-Gremmels, 2013: 188 · Drehman & Nikolaou, 2013: 2174-2175 · Zint, 2001: 418). **Κοινό στοιχείο στην οριοθέτηση του «ρίσκου» σε καθέναν από τους παραπάνω τομείς είναι η θεώρηση του «ρίσκου» ως κάτι δυσάρεστο και μη επιθυμητό, καθώς εμπεριέχει ως κυρίαρχη έννοια τις υπο-έννοιες της «δυσμενούς έκβασης μιας κατάστασης» σε συνδυασμό με τις υπο-έννοιες της «πιθανότητας», της «δυνατότητας» και του «αβέβαιου».**
3. **Ο όρος «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» δεν εντοπίζεται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία.** Συγκεκριμένα, ο όρος «διακινδύνευση» ή «ρίσκο» (χωρίς την προσδιοριστική φράση «στη διδασκαλία» ή το επίθετο «διδασκαλικός») απαντάται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία σε τέσσερις περιπτώσεις: (α) στην συνειδητή απόφαση την οποία λαμβάνει ο εκπαιδευτικός να διδάξει κάτι το οποίο αποκλίνει σημαντικά ή εκ διαμέτρου αντίθετα από το επίσημο πρόγραμμα σπουδών γνωρίζοντας τις συνέπειες της πράξης του, (β) στο σύνολο των αποφάσεων που καλείται να λάβει ένας εκπαιδευτικός επί διοικητικών, κυρίως, θεμάτων από μια θέση ευθύνης (Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010: 240), (γ) στο μεταίχμιο της σχολικής αποτυχίας και πιθανής εγκατάλειψης του σχολείου στο οποίο βρίσκονται κάποιοι μαθητές οι οποίοι ενδέχεται να ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά

ομάδες (απαντώνται στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία με τον όρο “students at risk”) (Ishitani, 2008: 105-106 · Taggart et al., 2006: 41-42 · Sagor & Cox, 2004: 1-4), και (δ) στα ζητήματα που αφορούν την ασφάλεια των μαθητών στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δράσης (Jones et al., 2020: 24-57). Παρά ταύτα, σε καμία από τις παραπάνω περιπτώσεις δεν γίνεται λόγος για «διακινδύνευση» ή «ρίσκο» στην *καθαυτό διδακτική διαδικασία*, καθώς η περίπτωση (α) αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού από δεοντολογική ή γραφειοκρατική σκοπιά (Φύκαρης, 2010β: 291), η περίπτωση (β) σχετίζεται με ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης, η περίπτωση (γ) σχετίζεται με την επίδραση κοινωνικοπολιτισμικών ζητημάτων στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και η περίπτωση (δ) αφορά ζητήματα οργάνωσης και ασφάλειας εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

4. Αναφερόμενη σε μια πράξη όπως η διδασκαλία, η έννοια του «ρίσκου» ή «διακινδύνευσης» **συνδέεται με τις έννοιες:** (α) του **ενυπάρχοντος κινδύνου**, (β) του **αβέβαιου αποτελέσματος** και (γ) της **πιθανότητας αποτυχίας της διδασκαλίας** (Aven & Renn, 2009: 3-5 · Althaus, 2005: 569 · Rosa, 1998: 28-33). Η αποτυχία αυτή μπορεί να είναι μερική ή ολοκληρωτική και συνδέεται με τους εκ των προτέρων τεθειμένους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας.
5. Ως απόρροια των παραπάνω διαπιστώσεων, η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» μπορεί να οριστεί **ως μια υπαρκτή κατάσταση που αφορά την επιτυχία ή μη της διδασκαλίας, η οργάνωση της οποίας αποτελεί μια διαδικασία λήψης αποφάσεων. Παράλληλα, η απόφαση -ως δομικό χαρακτηριστικό του «ρίσκου»- ανήκει στον εκπαιδευτικό, ο οποίος προβαίνει στον διδακτικό σχεδιασμό. Οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού για την κατάρτιση του διδακτικού σχεδιασμού στοχεύουν στον μετριασμό και/η στην αποτροπή ανεπιθύμητων εξελίξεων κατά τη ροή της διαδικασίας και το εκκρεώμενο προϊόν μάθησης. Ωστόσο, οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού βασίζονται σε υποθέσεις, που ενέχουν το στοιχείο της αβεβαιότητας, αλλά και σε μετρήσεις που εμπεριέχουν το στοιχείο της μετρήσιμης πιθανότητας.**
6. Σχετικά με τη φιλοσοφία του «ρίσκου» έχει αναπτυχθεί επιστημονικός διάλογος που θέτει στο επίκεντρο **τη φύση του «ρίσκου» από οντολογική σκοπιά**. Ως συνέχεια του διαλόγου αυτού, το ερώτημα που προκύπτει είναι αν το «ρίσκο στη διδασκαλία» αποτελεί υπαρκτή κατάσταση ανεξάρτητα από το αν ο παρατηρητής ή ο συμμετέχων στην κατάσταση αυτή το αντιλαμβάνεται ή όχι (Hermansson, 2012: 19-21 · Beck, 2009: 39-40), ή αν το «ρίσκο στη διδασκαλία» αποτελεί κοινωνική κατασκευή εξαρτώμενο από την κοσμοθεωρία και την αντιληπτική ικανότητα του παρατηρητή-θεατή (Boholm & Corvellec, 2011: 186-187 · Zinn & Taylor-Gooby, 2006: 20-22). Η απάντηση στο ζήτημα αυτό ως προς το «ρίσκο» ως γενική έννοια είναι όντως δύσκολη καθώς η έννοια του «ρίσκου» συμπεριλαμβάνει εννοιολογικές οριοθετήσεις οι οποίες προέρχονται από πολλές και διαφορετικές επιστήμες. Ωστόσο, με βάση τα παραπάνω, ως προς την παιδαγωγική επιστήμη, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι το «ρίσκο στη διδασκαλία» αποτελεί υπαρκτό μέγεθος και συνδέεται άμεσα με την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας. Η επιτυχία της

διδασκαλίας αποτελεί μια κατάσταση η οποία μπορεί να αποτιμηθεί καθώς ο εκπαιδευτικός εκ των προτέρων σχεδιάζει δραστηριότητες αξιολόγησης με σκοπό να διαπιστώσει την επίτευξη των τεθειμένων στόχων. Αυτό σημαίνει ότι καλείται να αναζητήσει τις αιτίες της αποτυχίας και να διαπιστώσει εάν αυτές μπορούσαν να είχαν προβλεφθεί. Στην περίπτωση αυτή, το «ρίσκο στη διδασκαλία» αποτελεί υπαρκτή κατάσταση την οποία όμως ο εκπαιδευτικός δεν έχει αντιληφθεί. Στην περίπτωση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός είχε συνειδητοποιήσει εκ των προτέρων ότι η διδασκαλία του κινδυνεύει με αποτυχία από συγκεκριμένη αιτία θα είχε λάβει τα κατάλληλα μέτρα έτσι ώστε να μην αποτύχει η διδασκαλία του. Συνεπώς, και σε αυτή την περίπτωση **το «ρίσκο στη διδασκαλία» υπάρχει ανεξάρτητα από το αν ο εκπαιδευτικός το αντιλαμβάνεται.**

7. Καθώς όμως η διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία η οποία εμπεριέχει τα στοιχεία του μοναδικού και του ανεπανάληπτου, **το «ρίσκο στη διδασκαλία» δεν είναι δυνατό να καθίσταται προβλέψιμο σε όλες τις περιπτώσεις.** Η ύπαρξή του μπορεί να υποτεθεί, αλλά δεν μπορεί πλήρως να προβλεφθεί. Η διαπίστωση αυτή έχει να κάνει με το στοιχείο της αβεβαιότητας το οποίο διαχέει την έννοια του «ρίσκου στη διδασκαλία» και είναι αλληλένδετο με τα *απρόοπτα γεγονότα* να οποία δύνανται να συμβούν κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας και την οδηγήσουν σε αποτυχία (Mun, 2006: 33).
8. Παρ' όλα αυτά, στη διδασκαλία επιδρούν πλήθος παράγοντες που **είναι δυνατό να προβλεφθούν.** Αυτοί αφορούν τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή ως συμμετέχοντες στη διδασκαλία, τον χώρο, το περιεχόμενο διδασκαλίας και την ίδια την πορεία της διδακτικής διαδικασίας (Milkova, 2018: 37-39 · Woolfolk, 2017: 642-653 · Τριλιανός, 2013: 221 · Κοσσυβάκη, 2002: 149-151). Για κάθε έναν από τους παράγοντες αυτούς και τις επιμέρους παραμέτρους που τους διέπουν υπάρχουν διαθέσιμες, συνεχώς αναπτυσσόμενες και διαφορετικής φιλοσοφικής αφετηρίας τεχνικές συλλογής στοιχείων και πληροφοριών. Για παράδειγμα, οι κοινωνιομετρικές μέθοδοι έχουν τη δυνατότητα να αποτυπώσουν τις διαμαθητικές σχέσεις, οι συνεντεύξεις με τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών οδηγούν σε συμπεράσματα σχετικά με το προφίλ της οικογένειας ενός μαθητή, ενώ η μελέτη παλαιότερων εκθέσεων περιγραφικής αξιολόγησης ή/και ο έλεγχος της βαθμολογίας ενός μαθητή προσφέρουν μια εικόνα της σχολικής του επίδοσης. Οι παραπάνω προσεγγίσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως «ποιοτικές» ή «ποσοτικές» και η αξιοποίηση μιας τέτοιας πληθώρας διαφορετικών προσεγγίσεων ως προς τους παράγοντες επίδρασης στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας καθιστά **το «ρίσκο στη διδασκαλία» μια κατάσταση που εμπεριέχει ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά.**
9. Εφόσον, επομένως, το «ρίσκο στη διδασκαλία» εμπεριέχει χαρακτηριστικά διαφορετικής φύσης, η προσέγγιση της διαχείρισής του μπορεί να συνδυάζει διαφορετικές μεθόδους ή ακόμη να εμπεριέχει στοιχεία από διαφορετικές επιστήμες. Η Althaus (2005: 581) πρότεινε μια διεπιστημονική προσέγγιση του «ρίσκου» από τη σκοπιά μιας σειράς θετικών, κοινωνικών και

ανθρωπιστικών επιστημών αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα της διαχείρισής μιας κατάστασης διακινδύνευσης. Ομοίως, μια σειρά από επιστήμες και επιστημονικά πεδία όπως Εκπαιδευτική Ψυχολογία, η Αναπτυξιακή Ψυχολογία, η Περιβαλλοντική Ψυχολογία, η Διδακτική Μεθοδολογία, η Σχολική Παιδαγωγική, η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή η Κοινωνιολογία έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν γνώσεις και τεχνικές στην κατεύθυνση της διαχείρισης του «ρίσκου στη διδασκαλία». Κατά συνέπεια, **η προσέγγισή του «ρίσκου στη διδασκαλία» μπορεί να θεωρηθεί ως μια διεπιστημονική διαδικασία.**

10. Ακολούθως, η συστηματική διαδικασία εντοπισμού, ανάλυσης και διαχείρισης του «ρίσκου στη διδασκαλία» **αλλάζει την αφετηρία της «απόφασης επί της διδασκαλίας».** Ενώ τα βασικά ερωτήματα τα οποία εντοπίζονται στη βιβλιογραφία αφορούν το «Πώς;», το «Τι;» ή το «Σε ποιον θα διδάξω;», στην περίπτωση της διαχείρισης του «ρίσκου στη διδασκαλία», **το κυρίαρχο ερώτημα** του οποίου τα λοιπά έπονται ή εξαρτώνται είναι το **«Τι μπορεί να οδηγήσει τη διδασκαλία μου σε αποτυχία;».** Αυτό το ερώτημα-αφετηρία λαμβάνει απαντήσεις καθεμιά από τις οποίες μπορεί να συνιστά παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία» ο οποίος στη συνέχεια αποτιμάται ως προς τη διαχειρισιμότητά του. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να λαμβάνει **αποφάσεις** ως προς τον προγραμματισμό των δράσεων που ενσωματώνει στη διδασκαλία του.
11. Μέσα από μια πληθώρα ταξινομήσεων των αποφάσεων με βάση ποικιλία κριτηρίων προκύπτει η ανάγκη για τη διατύπωση ενός ορισμού ως προς την απόφαση σε σχέση με τη διδασκαλία (Takemura, 2014: 3-4 · Anderson, Sweeney, Williams & Martin, 2014: 47). Ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο προκύπτει κατά τη διατύπωση του ορισμού αυτού είναι η μορφή της χρησιμοποιούμενης περίφρασης: «διδακτική απόφαση» ή «απόφαση επί της διδασκαλίας»; Αρχικά, ο επιθετικός προσδιορισμός «διδακτικός» δείχνει να προσδίδει στην έννοια της «απόφασης» μια μόνιμη ιδιότητα με φαινομενικά σκοποκεντρικό περιεχόμενο. Ωστόσο, η φράση «επί της διδασκαλίας» δύναται να καλύπτει εννοιολογικά όλα τα στάδια που αφορούν τη συγκρότηση της διδακτικής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό, **η παρούσα διατριβή χρησιμοποιεί τον όρο «απόφαση επί της διδασκαλίας»** προκειμένου να αποδώσει ακριβέστερα το εννοιολογικό του περιεχόμενο.
12. Όπως διατυπώθηκε λεπτομερώς στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής, οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» μπορούν να χαρακτηριστούν **ατομικές** (ως προς το κριτήριο του αριθμού των ατόμων που συμμετέχουν στη λήψη της), **επιστημονικές** (ως προς το κριτήριο της συστηματοποίησης, καθώς η λήψη της βασίζεται σε επιστημονική μεθοδολογία), **σχεδιασμού** (ως προς το κριτήριο του σκοπού, δεδομένου ότι αφορούν τον προγραμματισμό πορείας ενεργειών), **ετερόδρασης** (δεδομένου ότι το αποτέλεσμά τους έχει ως αποδέκτες τους μαθητές) και **εαυτόβουλες** (με κριτήριο τη νομιμοποίηση του εκπαιδευτικού να τις λαμβάνει), **παρόντος** (με κριτήριο την άμεση εφαρμογή τους). Ως προς το κριτήριο της χρονικής προοπτικής της έκβασης, ο

χαρακτηρισμός της απόφασης η οποία φορά τον διδακτικό σχεδιασμό εξαρτάται από το εύρος εφαρμογής του: ο βραχυπρόθεσμος (ωριαίος) σχεδιασμός αφορά **βραχυπρόθεσμες** αποφάσεις, ο μεσοπρόθεσμος σχεδιασμός αφορά μεσοπρόθεσμες αποφάσεις και ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός αφορά μακροπρόθεσμες αποφάσεις. Ως προς το κριτήριο της εμπέλειας της έκβασης, οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» είναι **επιχειρησιακές-λειτουργικές** εφόσον αφορούν ωριαίο διδακτικό σχεδιασμό. Επιπλέον, ως προς το κριτήριο της αφετηρίας, χαρακτηρίζονται ως **εσωτερικής αφετηρίας**, καθώς το γενικό πλαίσιο άντλησης πληροφοριών και η πηγή των ερεθισμάτων αφορούν τους μαθητές και το σχολικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» είναι βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα **αναστρέψιμες**, καθώς μια λανθασμένη έκβαση μπορεί να διορθωθεί με τη λήψη κάποιας άλλης απόφασης. Δεδομένης της φύσης του απρόβλεπτου και του μοναδικού της διδασκαλίας, οι αποφάσεις οι οποίες αφορούν τον διδακτικό σχεδιασμό δεν μπορεί να χαρακτηριστούν ως αποφάσεις βεβαιότητας: επομένως, οι διδακτικές αποφάσεις είναι αποφάσεις **αβεβαιότητας**. Οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» λαμβάνονται με βάση στοιχεία τα οποία αφορούν τις βασικές παραμέτρους της διδακτικής διαδικασίας και επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εμπλουτίσει την καθημερινή διδασκαλία σε επίπεδο σχεδιασμού (Schildkamp, Lai & Earl, 2013: 28-29 · Δημητρόπουλος, 2007: 32-33).

13. **Στη διαδικασία λήψης «απόφασης επί της διδασκαλίας» ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο.** Είναι αυτός που συγκεντρώνει, οργανώνει και μελετά τις πληροφορίες που αφορούν την οργάνωση και τη διαχείριση της διδασκαλίας με ανάλυση του «ρίσκου στη διδασκαλία», κατασκευάζοντας σταδιακά το πλαίσιο της «απόφασης επί της διδασκαλίας» (**“decision maker”**). Παράλληλα, αξιοποιεί τις γνώσεις που παράγονται από τις πληροφορίες αυτές οδηγούμενος στη λήψη της τελικής «απόφασης επί της διδασκαλίας» για κάποιο επιμέρους ζήτημα (**“decision taker”**) (Csaki, 2008: 655).
14. Ως προς την ίδια τη διαδικασία λήψης «απόφασης επί της διδασκαλίας», ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει από μια σειρά διαθέσιμων μοντέλων τα οποία συμπεριλαμβάνουν τον εντοπισμό, την ανάλυση και τη διαχείριση της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου». Ωστόσο, διαθέσιμα μοντέλα ως προς τη διδασκαλία δεν εντοπίζονται στη βιβλιογραφία και ο εκπαιδευτικός δύναται να προσαρμόσει προτάσεις από άλλες επιστήμες, όπως **οι Πίνακες Αναφοράς (Decision Tables)** και τα **Δέντρα Αποφάσεων (Decision Trees)**. Οι Πίνακες Αναφοράς αποτελούν μια σχηματική αναπαράσταση των διαθέσιμων πληροφοριών μέσα από έναν πίνακα που βοηθά στην αξιολόγηση των εναλλακτικών δυνατοτήτων και η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται στο είδος, το πλήθος και την αξιοπιστία των πληροφοριών που συνοψίζουν ως προς την ανάλυση του «ρίσκου στη διδασκαλία» (Witten, Frank, Hall & Pal, 2017: 68 · Witt, 2012: 27-28 · Hutubessy, Baltussen, Evans, Barendregt, & Murray, 2001: 474). Αντίστοιχα, τα Δέντρα Αποφάσεων αποτελούν μια

οπτικοποιημένη αναλυτική αναπαράσταση της διαδικασίας λήψης της απόφασης με συμπερίληψη όλων των εναλλακτικών δεδομένων και των σχέσεων μεταξύ τους (Curwin, Slater & Eadson, 2013: 266-273 · Melnick & Everit, 2008: 1369-1376 · Anderson, 2002: 76-80). Αμφότερες οι αναπαραστάσεις **προωθούν** την **πορεία** λήψης της «απόφασης επί της διδασκαλίας» παρουσιάζοντας **εξακτινωμένες** τις διαθέσιμες εναλλακτικές δυνατότητες.

15. **Το βασικό πεδίο διαχείρισης του «ρίσκου» και «λήψης αποφάσεων επί της διδασκαλίας» είναι ο διδακτικός σχεδιασμός.** Ο διδακτικός σχεδιασμός συνθέτει την «αρχιτεκτονική» της διδασκαλίας και αποτελεί τη φάση της διδασκαλίας κατά την οποία κάθε στοιχείο οργανώνεται με συστηματικότητα, και ακρίβεια (Φλουρής, 2005: 117-118). Ο ίδιος ο διδακτικός σχεδιασμός λειτουργεί ως μια διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια της οποίας οργανώνονται οι διδακτικές διαδικασίες και προγραμματίζεται η σχολική εργασία. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε παράγοντας ο οποίος επιδρά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τίθεται στο προσκήνιο ως παράγοντας «ρίσκου στη διδασκαλία» και στο πλαίσιο αυτό είναι δυνατή η αποτίμηση της επίδρασής του και η διαχείριση των πιθανών συνεπειών του (Enow & Goodwyn, 2018: 121-122 · Ματσαγγούρας, 2007: 189-190 · Κοσσυβάκη, 2004: 151-152).
16. **Η «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία» αποτελεί μια κατάσταση πολυπαραγοντική.** Οι παράγοντες εντοπισμού του «ρίσκου» αφορούν¹²⁵ (α) το ατομικό προφίλ του μαθητή ως προς τη σωματική, την κινητική, τη γλωσσική, τη νοητική και συναισθηματική του ανάπτυξη, τη διαμόρφωση της ηθικότητας και της εικόνας του εαυτού, τη σχολική προσαρμογή, τις διαμαθητικές σχέσεις, την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση και στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, την τακτικότητα της φοίτησης, τη διαπίστωση της μαθησιακής ετοιμότητας, τα κίνητρα μάθησης, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου. Επιπλέον, άλλοι παράγοντες αφορούν (β) τη διδακτική διαδικασία ως προς την επιλογή του διδακτικού περιεχομένου, του διδακτικού υλικού, τη στοχοθέτηση, την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών και την κατανομή του διδακτικού χρόνου. Στους παραπάνω παράγοντες «ρίσκου στη διδασκαλία» προστίθενται (γ) παράγοντες που αφορούν τον χώρο διδασκαλίας, όπως η διαμόρφωση της αίθουσας, η ανάπτυξη του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, αλλά και τη γενικότερη παιδαγωγική κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, μια τελευταία αλλά όχι έσχατη ομάδα παραγόντων αφορούν (δ) τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως δρων υποκείμενο και σχετίζονται με την επαγγελματική του ικανοποίηση, το άγχος, την ψυχική του ανθεκτικότητα, τη γνωστική του ετοιμότητα και την προσωπική φιλοσοφική θεώρηση του ρόλου του. Οι

¹²⁵ Βλ. ενδεικτικά: Milkova, 2018: 37-39 · Woolfolk, 2017: 642-653 · Τριλιανός, 2013: 221 · Laurillard, 2012: 64-66 · Κοσσυβάκη, 2002: 149-151 · Πυργιωτάκης, 2000: 253-254 · Cruickshank, Bainer & Metcalf, 1999: 150-151. Βλ. επίσης το Κεφάλαιο 4 της παρούσας διδακτορικής διατριβής

παράγοντες αυτοί παρουσιάστηκαν στο «Εργαλείο Διαχείρισης της Διακινδύνευσης της Διδασκαλίας» ή «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» το οποίο αποτελεί προϊόν της παρούσας διατριβής ως προτεινόμενο εργαλείο διδακτικού σχεδιασμού με ανάλυση «ρίσκου».

17. Στην παραπάνω κατηγοριοποίηση δείχνει να συμφωνεί και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του «Εργαλείου Διαχείρισης της Διακινδύνευσης της Διδασκαλίας» ή «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», καθώς η σπουδαιότητα του κάθε παράγοντα ξεχωριστά τέθηκε υπό μορφή ερωτήματος στο Ερωτηματολόγιο της έρευνας. Ως **σημαντικότεροι παράγοντες «ρίσκου στη διδασκαλία»** αναδείχθηκαν η έλλειψη ενδιαφέροντος στη διδασκαλία, η μη τήρηση των κανόνων της τάξης από τους μαθητές, η επίδραση των οικογενειακών προβλημάτων στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και η ελλειμματική φοίτηση, οι οποίοι συγκέντρωσαν πάνω από το 80% των θετικών αποτιμήσεων των εκπαιδευτικών. Θετικές αποτιμήσεις ανάμεσα στο 70% και στο 80% συγκέντρωσαν οι έλλειψη μη επαρκών προαπαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, η επίδραση των οικογενειακών προβλημάτων στην επίδοση των μαθητών και ο εντοπισμός μαθησιακών δυσκολιών. Τέλος, ως **λιγότερο σημαντικοί παράγοντες** ρίσκου (με σύνολο θετικών αποτιμήσεων, ωστόσο, άνω το 59%) μπορούν να θεωρηθούν οι ασάφειες στη διατύπωση των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων, οι αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών ως προς την σωματική και την κινητική ανάπτυξη, οι δυσχέρειες στην επικοινωνία οικογένειας και εκπαιδευτικού, η μη καταλληλότητα του χώρου διδασκαλίας, η ανάγκη για πρόσθετο διδακτικό υλικό και η ύπαρξη μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση.
18. Η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία από την πλευρά των μαθητών ως **σημαντικότερου παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία»** αναδεικνύει τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων που διέπουν μια ομάδα εργασίας όπως η σχολική τάξη. Ταυτόχρονα αναδεικνύουν και τη σημαντικότητα της συγκέντρωσης από τον εκπαιδευτικό γνώσεων και πληροφοριών σχετικά με τα τρέχοντα ενδιαφέροντα των μαθητών του, έτσι ώστε ο σχεδιασμός της διδασκαλίας να περιλαμβάνει διδακτικές δραστηριότητες που την καθιστούν περισσότερο ενδιαφέρουσα και κατανοητή. Η διαπίστωση αυτή θέτει στο προσκήνιο την ανάγκη να γνωρίσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του και να επιδιώξει μια όσο το δυνατόν επωφελή για αμφότερα τα μέρη σχέση συνεργασίας.
19. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να δίνουν **ιδιαίτερη σημασία στη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην σχολική αίθουσα**, καθώς ανέδειξαν ως δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία» τη μη τήρηση των κανόνων από τους μαθητές, ο οποίος έλαβε 82,9% θετικές προτιμήσεις. Η άποψη αυτή ενισχύεται από την ιεράρχηση του αμέσως επόμενου παράγοντα που αφορά την επίδραση πιθανών οικογενειακών προβλημάτων στην κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή, ο οποίος έλαβε 81,8% των θετικών αποτιμήσεων. Παράλληλα, η ελλειμματική φοίτηση στο σχολείο, η οποία

συχνά οφείλεται σε κοινωνικοοικονομικούς λόγους που αφορούν κυρίως την οικογένεια¹²⁶ αναδεικνύεται σε τέταρτο τη τάξει παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία». Τα όσα συμβαίνουν σε μια οικογένεια δείχνουν να απασχολούν τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς περισσότερο ως προς την επίδρασή τους στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών (81,8% θετικές αποτιμήσεις) και λιγότερο ως προς τη σχολική τους επίδοση (74,8% θετικές αποτιμήσεις). Επιπλέον, πιθανές δυσχέρειες στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων δείχνουν να απασχολούν ακόμη λιγότερο τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (69,7% θετικές αποτιμήσεις).

20. Ως προς τα στοιχεία που συνθέτουν την πορεία της διδακτικής διαδικασίας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερο παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία» **τη μαθησιακή ετοιμότητα** η οποία συγκέντρωσε 76,7% θετικές αποτιμήσεις ως προς την έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων και 74,7% θετικές αποτιμήσεις ως προς την έλλειψη προαπαιτούμενων δεξιοτήτων. Κοντά στα ποσοστά αυτά κυμάνθηκε και η συμφωνία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις ασάφειες στη διατύπωση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (69,7% θετικές αποτιμήσεις), ενώ ως χαμηλότερου «ρίσκου» αποτιμήθηκαν οι παράγοντες της μη καταλληλότητας του χώρου διδασκαλίας (68,6% θετικές αποτιμήσεις) και της ανάγκης για πρόσθετο διδακτικό υλικό (59,6% θετικές αποτιμήσεις). Τα παραπάνω σημαίνουν ότι μετά τη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θέτουν στο προσκήνιο τη μαθησιακή τους ετοιμότητα την οποία θεωρούν σημαντικότερη από πιθανές αδυναμίες που προκύπτουν από την οργάνωση του χώρου διδασκαλίας ή την ανάγκη για επιπλέον στοχοθέτηση ή διδακτικό υλικό.
21. Επιπλέον, **οι παράγοντες που συνθέτουν το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών φαίνεται να θεωρούνται εξίσου σημαντικοί** χωρίς όμως να κατατάσσονται σε υψηλές θέσεις. Σπουδαιότερος τέτοιος παράγοντας «ρίσκου στη διδασκαλία» αναδεικνύεται η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (8^{ος} σε σύνολο 14 παραγόντων με 72,7% θετικές αποτιμήσεις). Έπεται ο παράγοντας των σωματικών και κινητικών ζητημάτων με 69,7% θετικές αποτιμήσεις ενώ η ύπαρξη μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση αναδείχθηκε τελευταίος στην κατάταξη με 59,6% θετικές αποτιμήσεις. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν, δηλαδή, ότι ζητήματα μαθησιακών δυσκολιών, σωματικών και κινητικών ζητημάτων και χαμηλής αυτοεκτίμησης θέτουν σε «ρίσκο» το αποτέλεσμα της διδασκαλίας λιγότερο σε σχέση με θέματα που προκύπτουν από τη συμπεριφορά των μαθητών ή τη μαθησιακή ετοιμότητα. Η παραπάνω διαπίστωση μπορεί να δεχθεί μια ορθολογική ερμηνεία εάν τεθεί υπό την επίδραση της αβεβαιότητας η οποία διέπει καθέναν από τους παραπάνω παράγοντες: τα αναπτυξιακά ζητήματα που αφορούν το σωματικό, συναισθηματικό και μαθησιακό προφίλ των μαθητών

¹²⁶ Βλ. το υποκεφάλαιο 4.1.4 της παρούσας διατριβής για την τακτικότητα της φοίτησης του μαθητή ως παράγοντα «ρίσκου στη διδασκαλία».

- έχουν μεγαλύτερη διάρκεια και είναι περισσότερο προβλέψιμα. Αντίθετα, ζητήματα του κοινωνικού προφίλ των μαθητών όπως η συμπεριφορά μέσα στην σχολική αίθουσα είναι λιγότερο πιθανά να προβλεφθούν και μεταβάλλονται από ώρα σε ώρα διδασκαλίας.
22. Στο πλαίσιο αυτό το προτεινόμενο «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») αποτελεί ένα εργαλείο διδακτικού σχεδιασμού το οποίο επιχειρεί να συνδυάσει τους Πίνακες Αναφοράς και τα Δέντρα Αποφάσεων προκειμένου να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να λάβει «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» ως προς τη διαχείριση του «ρίσκου στη διδασκαλία». **Η αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» έπειτα από την εφαρμογή του σε δημοτικά σχολεία των τεσσάρων Περιφερειακών Ενοτήτων της Ηπείρου και στην Περιφερειακή Ενότητα Αιτωλοακαρνανίας κρίνεται ως θετική**, καθώς το 66,7% των εκπαιδευτικών που το εφάρμοσε δήλωσε ότι οι δύο διδασκαλίες που σχεδίασε ο καθένας με τη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ήταν «πολύ αποτελεσματικές» και το 23,2% δήλωσε ότι ήταν «πάρα πολύ αποτελεσματικές». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν υπήρξαν αρνητικές αποτιμήσεις.
23. Η θετική αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» έγκειται επίσης στο ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (88,9%) ότι το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων ενώ μόλις το 18,2% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι κατανάλωσε «πολύ» έως «πάρα πολύ» χρόνο για να το χρησιμοποιήσει στον διδακτικό σχεδιασμό.
24. **Θετικά αποτιμώνται και οι «Προωθούμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης» ή «Π.Ε.Π.Α.»** οι οποίες βασίζονται στα Δέντρα Αποφάσεων και αποτελούν ενδεικτικές βοηθητικές εναλλακτικές πορείες απόφασης για τον εκπαιδευτικό ο οποίος κρίνει ότι χρειάζεται να λάβει περισσότερο περίπλοκες αποφάσεις. Στα ζητήματα τα οποία τέθηκαν κατά την εκπόνηση διδακτικού σχεδιασμού με εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (56,6%) ζήτησαν τη συνδρομή των «Π.Ε.Π.Α.» στη λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας». Από αυτούς, το 89,3% τις αποτίμησε θετικά ως προς τη βοήθεια που τους παρείχαν και το 87,5% τις αποτίμησε θετικά ως προς τη σαφήνειά τους.
25. **Ως προς τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το προφίλ των μαθητών, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» αποτιμήθηκε θετικά σε ποσοστά παραπάνω από το 60%.** Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί το αξιολόγησαν θετικά σε ποσοστό 77,8% ως προς τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, σε ποσοστό 68,7% ως προς το κοινωνικό προφίλ των μαθητών, σε ποσοστό 67,6% ως προς τη σωματική και κινητική ανάπτυξη των μαθητών και σε ποσοστό 62,7% ως προς τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών.
26. **Σημαντική θα πρέπει να θεωρηθεί η συμβολή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» και στη βελτίωση των σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδακτική διαδικασία**, καθώς το 80,8% το αποτίμησε θετικά ως προς τις «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» που ελήφθησαν και αφορούσαν τη

διαχείριση του «ρίσκου» ως προς τη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών, το 70,7% ως προς τη διαμαθητική συνεργασία, ενώ μικρότερη ήταν η συμβολή του στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (54,6%) και των εκπαιδευτικών με γονείς (52,5%).

27. Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» **αποτιμάται θετικά από τους εκπαιδευτικούς που το εφάρμοσαν και ως προς τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας.** Η σημαντικότερη συμβολή του κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή στη σχολική τάξη φαίνεται να αφορά τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων (92% θετικές αποτιμήσεις), τη σύνδεση διδακτικών στόχων και δραστηριοτήτων (91,9%) τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας (91,9%), την επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού (91,9%) και την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών (88,9%). Θετική αλλά σε χαμηλότερη ιεράρχηση αναδείχθηκε η αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών (77,8% θετικές αποτιμήσεις), τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών (75,7%) και τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας (75,7%).

28. Η **θετική αποτίμηση του προτεινόμενου «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»** από τους εκπαιδευτικούς που το εφάρμοσαν σε δύο διδασκαλίες στην σχολική τάξη δημοτικού σχολείου **αναδεικνύει** σε γεγονός την αρχική υπόθεση **ότι η «διακινδύνευση ή ρίσκο στη διδασκαλία» μπορεί να καταστεί διαχειρίσιμη.** Η εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» αποτελεί μια πρόταση εντοπισμού, ανάλυσης και διαχείρισης «ρίσκου» η οποία δύναται να διαμορφωθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που το χρησιμοποιεί. Για την καλύτερη διαχείριση του «ρίσκου στη διδασκαλία», ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει έτερα εργαλεία συλλογής πληροφοριών αξιοποιώντας τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα στον διδακτικό σχεδιασμό. Παράλληλα, η ανάγκη χρήσης του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» **αναδεικνύει τον διδακτικό σχεδιασμό** ως μια σύνθετη διαδικασία λήψης «αποφάσεων επί της διδασκαλίας» αλλά συνάμα απαραίτητη και ενισχυτική προς τον εκπαιδευτικό, καθώς συνεισφέρει στην οργάνωση των διδακτικών εμπειριών και στην διαμόρφωση της πορείας της διδασκαλίας.

29. Στη βάση των παραπάνω, πριν από κάθε διδακτικό σχεδιασμό ο εκπαιδευτικός καλείται να αποτιμήσει τη δική του διδακτική ετοιμότητα, να αξιοποιήσει παλαιότερες διδακτικές εμπειρίες και να συνυπολογίσει πιθανή εμφάνιση άγχους ή επαγγελματικής εξουθένωσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ανάλυση του «ρίσκου στη διδασκαλία», αποτελώντας διεπιστημονικό σημείο τομής, μπορεί να αποτελέσει ξεχωριστό πεδίο έρευνας αλλά και δόμησης ερευνητικών εργαλείων. Αντίστοιχα, η έρευνα σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση της **«Ρισκολογίας της Διδασκαλίας» (“Riskology of Teaching”)**, μέσα από την οποία είναι δυνατό να αναπτυχθούν νέες επιστημονολογικές βάσεις διδακτικού σχεδιασμού, με την αξιοποίηση στοιχείων ανάλυσης και διαχείρισης «διδακτικού ρίσκου». Η αξιοποίηση της επιστημονικής μεθόδου στη δόμηση της «Ρισκολογίας της Διδασκαλίας» συμβάλλει στη δημιουργία θεωρητικών βάσεων τεκμηρίωσης και επιστημονολογικής υπόστασης. Στο πλαίσιο αυτό η

«Ρισκολογία της Διδασκαλίας» αναλύει δεδομένα με σκοπό να διατυπώσει μια θεωρητική διδακτική πρόταση, η οποία αναμένεται να επαληθευτεί κατά την διδακτική πράξη. Η συχνότητα της επαλήθευσης αυτής είναι δυνατό να ισχυροποιήσει την πρόβλεψη. Ωστόσο δίχως την πρόβλεψη δεν θα υπήρχε θεωρητική πρόταση. Με τον τρόπο αυτό, το πεδίο της «Ρισκολογίας της Διδασκαλίας» μπορεί να δημιουργήσει θεωρητικά πλαίσια τα οποία να τεθούν υπό διερεύνηση δια της επιστημονικής μεθόδου ή, με άλλα λόγια, να θέσει ένα σύνολο νομοτελειών που να επιτρέπουν την εξήγηση διδακτικών φαινομένων.

30. Ο Thomas Kuhn (1970: 35-36) επισήμανε ότι μολονότι η κατάληξη πολλών ερευνητικών προσπαθειών είναι προβλέψιμη, η ανάδειξη ενός καινοτόμου τρόπου επίλυσης ενός προβλήματος αποτελεί επιτυχή ανταπόκριση σε μια νέα επιστημονική πρόκληση. Στη βάση αυτή η «Ρισκολογία της Διδασκαλίας» προσεγγίζει τον διδακτικό σχεδιασμό από διαφορετική αφετηρία, η οποία συνιστά την αποφυγή του «ρίσκου» ως βάση για την περαιτέρω οργάνωση της διδασκαλίας. Η προσέγγιση αυτή δεν έχει μέχρι στιγμής εντοπιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία και αποτελεί *per se* καινοτόμο προσπάθεια ανταπόκρισης σε ένα βασικό επιστημονικό ερώτημα της Παιδαγωγικής, το οποίο αφορά τη διδακτική μεθοδολογία και συνοψίζεται στο ερώτημα: «Με ποιον τρόπο μπορεί να εξασφαλιστεί η επιτυχία της διδασκαλίας»; Προκειμένου να απαντήσει στο ερώτημα αυτό η «Ρισκολογία της Διδασκαλίας» δανείζεται βασικά στοιχεία της θεωρητικής της βάσης από άλλες επιστήμες και καινοτομεί όχι επειδή εισάγει τα στοιχεία των επιστημών αυτών στην Παιδαγωγική, αλλά επειδή αποτελεί μια επέκταση διεπιστημονικού χαρακτήρα της ίδιας της επιστήμης της Παιδαγωγικής προς μια αυτόνομη κατεύθυνση της μεθοδολογίας της διδασκαλίας. Η επέκταση αυτή προσδιορίζεται ολόένα και περισσότερο με ακρίβεια όσο τα επιτεύγματα της «Ρισκολογίας της Διδασκαλίας» αφορούν τόσο διαχρονικά όσο και «ιδιόρρυθμα» επιστημονικά ερωτήματα. Επομένως η «Ρισκολογία της Διδασκαλίας» φέρει στο προσκήνιο τη λήψη αποφάσεων, την οποία επιχειρεί να συνδέσει με την ανάλυση «ρίσκου». Στο πλαίσιο αυτό αλλά και στη βάση της θέσης του Kuhn ότι η επιστημονική έρευνα κατευθύνεται περισσότερο από την εφαρμογή μοντέλων παρά μέσα από αφηρημένους κανόνες (Kuhn, 1970: 47), η «Ρισκολογία της Διδασκαλίας», αναπτύσσει τα δικά της μοντέλα λήψης αποφάσεων τα οποία δανείζεται από άλλα επιστημονικά πεδία.

31. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι **το «ρίσκο στη διδασκαλία» μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο δράσης για τον εκπαιδευτικό**, καθώς ο εντοπισμός του ενδέχεται να λειτουργήσει ως πρόκληση είτε συμμετοχής μέσα σε μια κατάσταση διακινδύνευσης, είτε ανάληψης δράσης στο πλαίσιο της διαχείρισης του «ρίσκου». Στην περίπτωση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να αποφύγει το «ρίσκο στη διδασκαλία» μέσα από την πρόβλεψη των πιθανών περιπτώσεων και τον σχεδιασμό της επιτυχημένης διαχείρισής τους, ικανοποιεί την επιθυμία του για αυτοαποτελεσματικότητα και

αυτοεπιβεβαίωση, ενώ παράλληλα καθίσταται ο ίδιος η αιτία της δραστηριοποίησης των μαθητών που οδήγησε στη μάθηση. Στην περίπτωση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συνειδητά το «ρίσκο στη διδασκαλία», ικανοποιείται η επιθυμία του για αναζήτηση νέων εμπειριών, η πιθανή τάση του για περιπέτεια αλλά και η αφύπνιση της υπευθυνότητάς του. Σε αμφότερες τις περιπτώσεις, το «ρίσκο» αντιμετωπίζεται ως στοιχείο της φύσης της διδασκαλίας και οι εμπειρίες που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τη διαχείρισή του «ρίσκου στη διδασκαλία» μπορούν να αποτελέσουν κίνητρα για περαιτέρω αναστοχασμό και αυτοβελτίωση.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε, επίσης, πιθανή μελλοντική εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» και σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες όπως η Δευτεροβάθμια και η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου να διαπιστωθεί η λειτουργικότητά του και να πραγματοποιηθούν προσθήκες και τροποποιήσεις προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις της διδασκαλίας για τις συγκεκριμένες βαθμίδες. Αντίστοιχες εφαρμογές, άλλωστε, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και σε ειδικά σχολεία, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός εφαρμοστικότητάς του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» από εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, το πλήθος και η ποικιλία των παραγόντων που το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» θέτει υπό εξέταση, το καθιστά ένα εκτεταμένο εργαλείο διαχείρισης του «ρίσκου στη διδασκαλία», το οποίο προτείνει στον εκπαιδευτικό που σχεδιάζει τη διδασκαλία – σε πρώτο επίπεδο- άμεσες ενέργειες και σε δεύτερο επίπεδο τις «Πρωθούμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης («Π.Ε.Π.Α.»). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε εργαλείο μέτρησης ή συλλογής στοιχείων επιθυμεί ο ίδιος προκειμένου να συγκεντρώσει τα στοιχεία που του είναι απαραίτητα για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του. Στη βάση αυτή, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η ανάπτυξη ενός εργαλείου διαχείρισης «ρίσκου στη διδασκαλία» το οποίο θα επικεντρώνει σε επιμέρους τομείς (π.χ. αποκλειστικά στη μαθησιακή ετοιμότητα ή στην πειθαρχία των μαθητών στην τάξη), αλλά και η ενσωμάτωση διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων στο «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», έτσι ώστε η μορφή του να μπορεί να τροποποιείται ανάλογα με τις ανάγκες της διδασκαλίας ή του κάθε εκπαιδευτικού.

Επίσης, έρευνες που θα εξετάζουν την ανάληψη «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία» ως κίνητρο για τον εκπαιδευτικό θα μπορούσαν να φέρουν στο προσκήνιο ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τι ακριβώς συνιστά «ρίσκο στη διδασκαλία». Στη βάση αυτή, κάθε παράγοντας «ρίσκου» όπως έχει διατυπωθεί στην παρούσα διδακτορική διατριβή δύναται να αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης και να αποκαλύψει απόψεις, στάσεις και προτάσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων.

Μια σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί και η **εξ αποστάσεως διδασκαλία**¹²⁷, η οποία εμπεριέχει μεγάλο ποσοστό «ρίσκου». Αυτό

¹²⁷ Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ο όρος απαντάται ως “distance learning”, “distant learning”, “distance education”.

απορρέει από τους κυριότερους περιορισμούς στην εφαρμογή της, οι οποίοι αφορούν τεχνολογικά, οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα (Sadeghi, 2019: 84 · Pozdnyakova & Pozdnyakov, 2017: 246-247) · Traxler, 2018: 7 · Fojtiik, 2018: 16 · Borisova et al.: 2016: 1178 · Arkoful & Abaidoo, 2014: 403 · Goldhill, 2010: 67-68 · Arranna, 2008: 11-15 · Hayes & Jamrozik, 2001: 66-68). Στη βάση των παραπάνω, ο διδακτικός σχεδιασμός για την εξ αποστάσεως διδασκαλία παρουσιάζει επιπλέον δυσκολίες ως προς τη λήψη αποφάσεων, καθώς απουσιάζουν ειδικά αναλυτικά προγράμματα και χρειάζεται να διασφαλιστεί η συνεργασία των μαθητών για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την υπέρβαση των δυσχερειών στην πρόσβαση της πληροφορίας (Lenar et al., 2014: 116). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προσαρμόσει διδακτικές μεθόδους και τεχνικές στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (Goldhill, 2010: 68) ενώ οι απαιτήσεις του σχεδιασμού προϋποθέτουν περισσότερο χρόνο (Arranna, 2008: 11-12). Οι παραπάνω περιορισμοί εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας αλλά και οι παράγοντες δυσχέρειας του διδακτικού σχεδιασμού προστίθενται στους ήδη διατυπωμένους παράγοντες «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία», συνιστώντας μια ιδιαίτερη κατάσταση διακινδύνευσης, η οποία εγείρει σημαντικές απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο αυτό, αναδύεται η δυνατότητα ανάπτυξης ενός μοντέλου διδακτικού σχεδιασμού με ανάλυση «ρίσκου», το οποίο θα επικεντρώνεται στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Τέλος, καθώς η διαδικασία του διδακτικού σχεδιασμού με ανάλυση και διαχείριση του «ρίσκου στη διδασκαλία» αποτελεί το κυριότερο πεδίο λήψης αποφάσεων για τον εκπαιδευτικό, τίθεται στο προσκήνιο το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι «αποφάσεις επί της διδασκαλίας». Το πλαίσιο αυτό, καθοριζόμενο στον μεγαλύτερο βαθμό από την εκπαιδευτική πολιτική, καθιστά δυνατή **την αυτονομία του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων**, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να αναπτύσσει στην καθημερινή διδακτική διαδικασία στρατηγικές και πρακτικές που απορρέουν από την προσωπική φιλοσοφική του θεώρηση περί διδασκαλίας (Agasisti, Catalano & Sibiano, 2013: 292). Όσο πιο διευρυμένο είναι το επίπεδο αυτονομίας του εκπαιδευτικού στη λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας», τόσο περισσότερο ο ίδιος μπορεί να επιδράσει αποτελεσματικά στη γνωστική ανάπτυξη και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Nikolaou, Para & Zagkotas, 2017: 6-7). Παρά ταύτα, το ζήτημα της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στις «αποφάσεις επί της διδασκαλίας» συνδέεται με την ευρύτερη αυτονομία της σχολικής μονάδας, όχι μόνο σε ζητήματα διδασκαλίας, αλλά και σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση και την οικονομική διαχείριση (Βότση, 2016: 518-520 · Χατζηπαναγιώτου, 2010: 70). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα κληθεί να συμμετάσχει στη λήψη μιας σειράς αποφάσεων που αφενός μεν δεν θα αφορούν τη διδασκαλία, αφετέρου δε θα απαιτούν χρόνο και εξειδικευμένες γνώσεις. Για τον λόγο αυτό, το ζήτημα της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων εμπεριέχει μεν, *per se* «ρίσκο», αποτελεί ωστόσο ένα ερώτημα το οποίο χρειάζεται περισσότερη ανάλυση τόσο στον επιστημονικό, όσο και στον πολιτικό διάλογο.

Στη βάση αυτή το ζήτημα της διαχείρισης του «ρίσκου στη διδασκαλία» αναμένεται να αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο και, ως επόμενο, η κατάρτιση εργαλείων της διαχείρισής του στη σχολική τάξη αναδύεται ως εκπαιδευτική ανάγκη.

Μολονότι το «Ε.Ε.Δ.Δ.» έχει τεθεί υπό ελεγχόμενη εφαρμογή και έχει αποτιμηθεί θετικά, μια ευρύτερη εφαρμογή του θα παρέχει τη δυνατότητα βελτίωσης και πιθανής αναβάθμισης.

Σε κάθε περίπτωση, η διαπίστωση της μη ύπαρξης επαρκούς βιβλιογραφίας ως προς τη μελέτη της «διακινδύνευσης» ή «ρίσκου στη διδασκαλία» εμπεριέχει δυνατότητες για περαιτέρω ενασχόληση με το ζήτημα αυτό, τόσο ως ζήτημα διδακτολογικό, όσο και ως ζήτημα φιλοσοφικό.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μολονότι από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα το «ρίσκο» αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της θεώρησης σε μια σειρά από επιστήμες και τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, στην Παιδαγωγική Επιστήμη οι αναφορές περί «ρίσκου» είναι ελάχιστες και πολύ σπάνια αναφέρονται στην διδακτική διαδικασία. Αυτό συμβαίνει επειδή η αφετηρία της σκέψης του εκπαιδευτικού ως εκπονητή του σχεδιασμού της διδασκαλίας είναι το «τι χρειάζομαι για να διδάξω» με συνέπεια ο εκπαιδευτικός να βασίζει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του σε όλα όσα μπορούν να συνθέσουν μια επιτυχημένη πορεία με το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ωστόσο, η εισαγωγή της κατάστασης του «ρίσκου στη διδασκαλία» μετατρέπει το σημείο αφετηρίας από το «τι χρειάζομαι» στο «τι πρέπει να αποφύγω» κατά τη διδασκαλία, αναπλασιάζοντας τον διδακτικό σχεδιασμό με την αρχική φιλοσοφία της «μη αποτυχίας» πάνω στην οποία συντίθεται και δομείται η επιτυχημένη πορεία. Καθώς κατά τη ρήση του Αριστοτέλη «*ένος άτόπου δοθέντος τ'άλλα συμβαίνει*» (Φυσικής Ακροάσεως Α, 185α), γεννάται η ανάγκη το πιθανό «άτοπον» να προβλεφθεί και να τεθεί υπό διαχείριση πριν η επίδρασή του οδηγήσει σε ανεπιθύμητο αποτέλεσμα.

Θα μπορούσε να υποτεθεί ότι η πρόταση την οποία κατέθεσε η παρούσα διατριβή με την κατάρτιση του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») επιχειρεί να θέσει αυστηρές νόρμες στη διαδικασία του διδακτικού σχεδιασμού, πολλώ δε μάλλον όταν στο «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» εντάσσονται οι «Πρωθυόμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης» («Π.Ε.Π.Α»), οι οποίες αποτελούν απλουστευμένα δέντρα γραμμικής πορείας αποφάσεων. Η παραπάνω θέση αποτελεί μια εύλογη απορία, πλην όμως θα πρέπει να αναλογιστεί κανείς ότι το *μοναδικό* και το *ανεπανάληπτο* της διδασκαλίας καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη τη διατύπωση αυστηρών κανόνων σε κάθε σημείο της διαδικασίας.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός που εκπονεί τον διδακτικό σχεδιασμό έχει πρωτίστως στο μυαλό του πως οτιδήποτε σχεδιάζει μπορεί ανά πάσα στιγμή να λάβει διαφορετική τροπή από την προσχεδιασμένη εξαιτίας απρόοπτων γεγονότων. Με αυτή τη λογική, επομένως, το προτεινόμενο «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» και οι «Π.Ε.Π.Α.» δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα εργαλείο το οποίο φιλοδοξεί να προβλέψει τις πιθανότερες περιπτώσεις «ρίσκου» σε μια διδασκαλία και να θέσει στη διάθεση του εκπαιδευτικού προτάσεις αντιμετώπισής τους. Στο λεπτομερές αυτό εργαλείο διαχείρισης ρίσκου θα μπορούσαν να είχαν προστεθεί και διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία τα οποία μπορούν να προσεγγίσουν κάποιον πιθανό παράγοντα με περισσότερη λεπτομέρεια. Κάτι τέτοιο επιλέχθηκε τελικά να μην γίνει προκειμένου να δοθεί στον εκπαιδευτικό η ευελιξία να εντάξει ο ίδιος όποιο εργαλείο επιθυμεί και να διαθέτει, παράλληλα, τη δυνατότητα να τροποποιεί τη δομή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» κατά τις ανάγκες του διδακτικού σχεδιασμού.

Μολονότι ο ορισμός του «ρίσκου στη διδασκαλία» ως πολυπαραγοντικής κατάστασης δείχνει να επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα, η βιβλιογραφία σχετικά με το «ρίσκο στη διδασκαλία», παραμένει ελλιπής. Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη για περισσότερη μελέτη πάνω στα ζητήματα του «ρίσκου στη διδασκαλία», έτσι ώστε να αναδειχθούν περισσότερο επιμέρους χαρακτηριστικά όπως η

«απόφαση επί της διδασκαλίας» και να εξετασθούν οι λεπτομέρειες της πρότασης περί «Ρισκολογίας της διδασκαλίας».

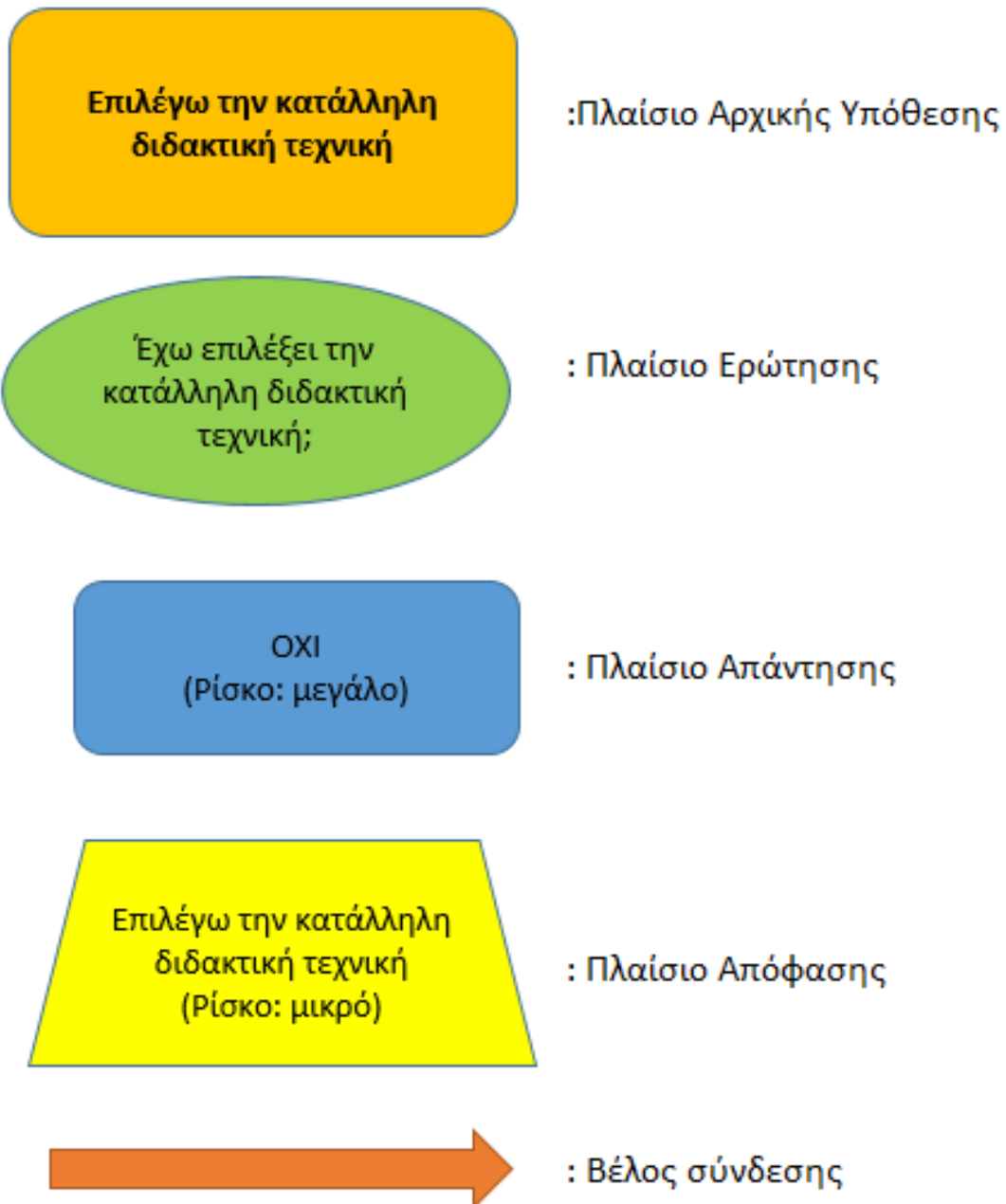
Παράλληλα, η θετική αποτίμηση του «Ε.Ε.Δ.Δ.» κατά τη συγκεκριμένη εφαρμογή του αναδεικνύει την ανάγκη αφενός μεν για αναπλαισίωση της έννοιας του διδακτικού σχεδιασμού υπό τη διαχείριση του «ρίσκου στη διδασκαλία», αφετέρου δε για την περαιτέρω ανάπτυξη παρόμοιων εργαλείων τα οποία θα επικουρούν τον εκπαιδευτικό στην καθημερινότητα της διδακτικής πρακτικής.

Ολοκληρώνοντας το επιλογικό κεφάλαιο, αξίζει να αναφερθεί η ρήση του Σωκράτη ότι *«η παιδεία, καθάπερ ευδαίμων χώρα, πάντα τ' αγαθά φέρει»* σύμφωνα με την οποία η παιδεία, όπως ακριβώς η εύφορη γη, αποτελεί σημαντικό πλούτο. Στην παραπάνω φράση του Σωκράτη χρειάζεται να αντιπαραβληθεί η σημείωση του Ulrich Beck (2015: 33) ότι *«όπου παράγεται πλούτος, παράγεται και διακινδύνευση»*.

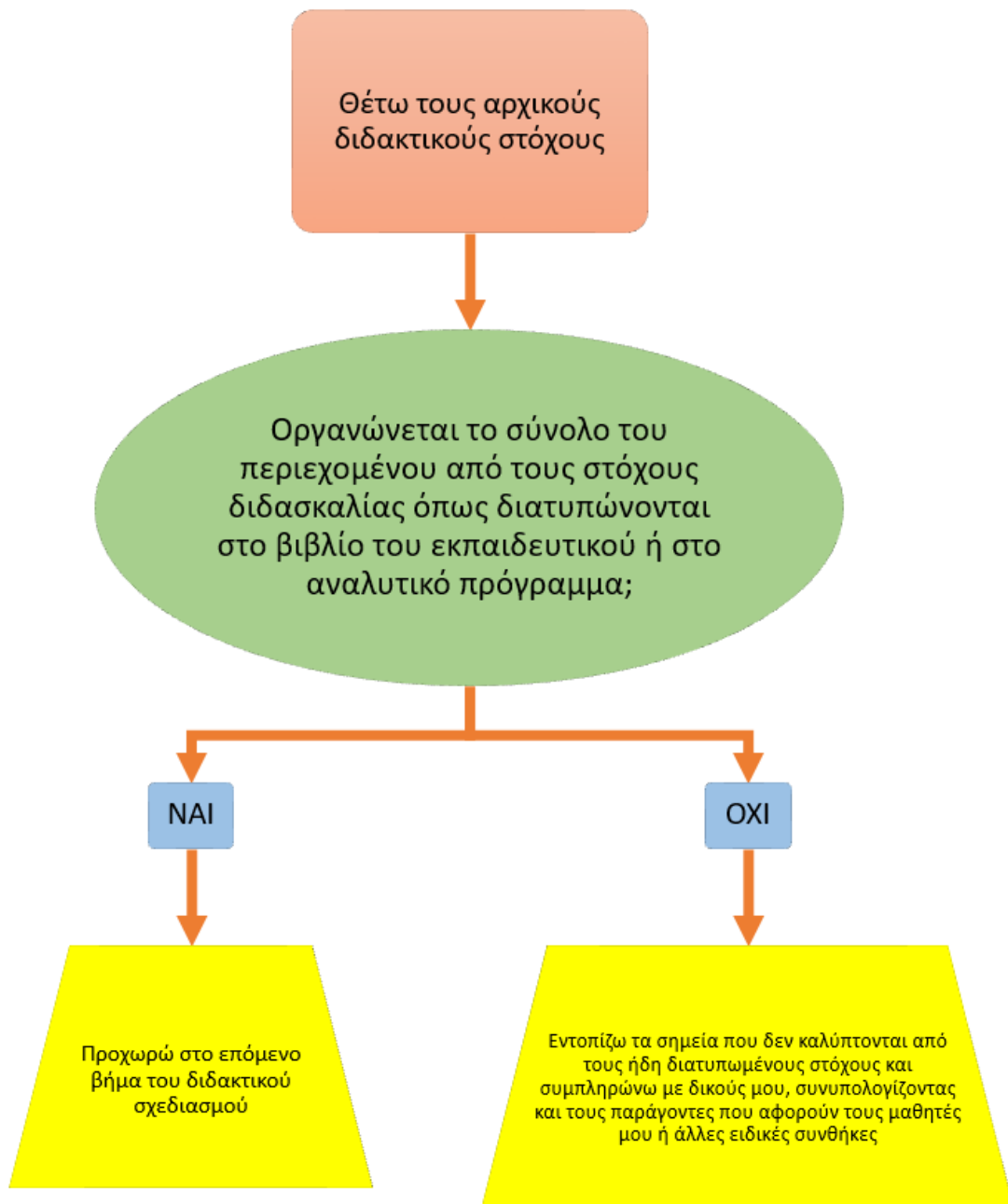
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

**«ΠΡΟΩΘΟΥΜΕΝΕΣ ΕΞΑΚΤΙΝΩΜΕΝΕΣ ΠΟΡΕΙΕΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ»
Ή «Π.Ε.Π.Α.»**

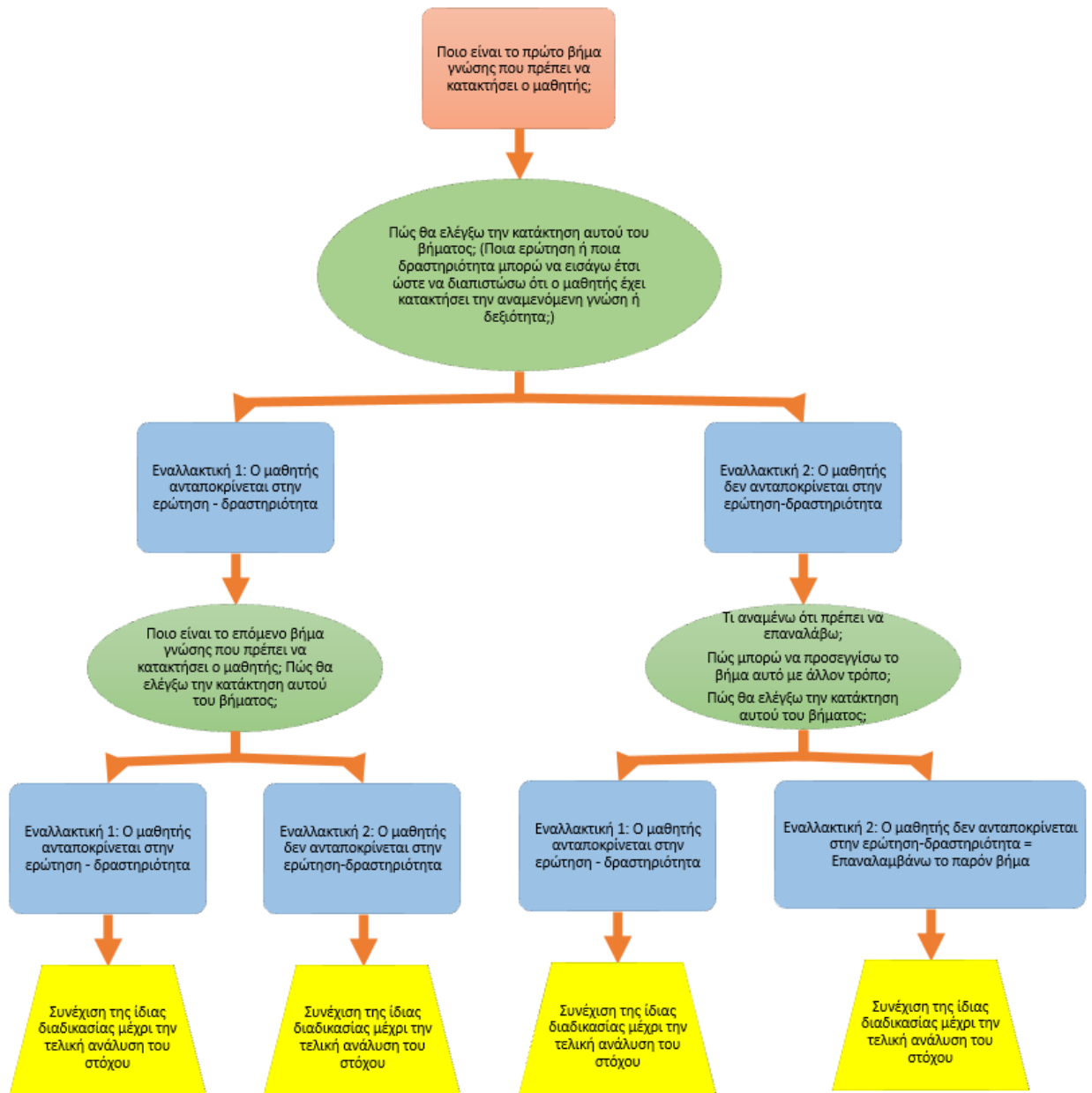
Υπόμνημα:
Τι σημαίνουν τα σύμβολα των «Π.Ε.Π.Α.»



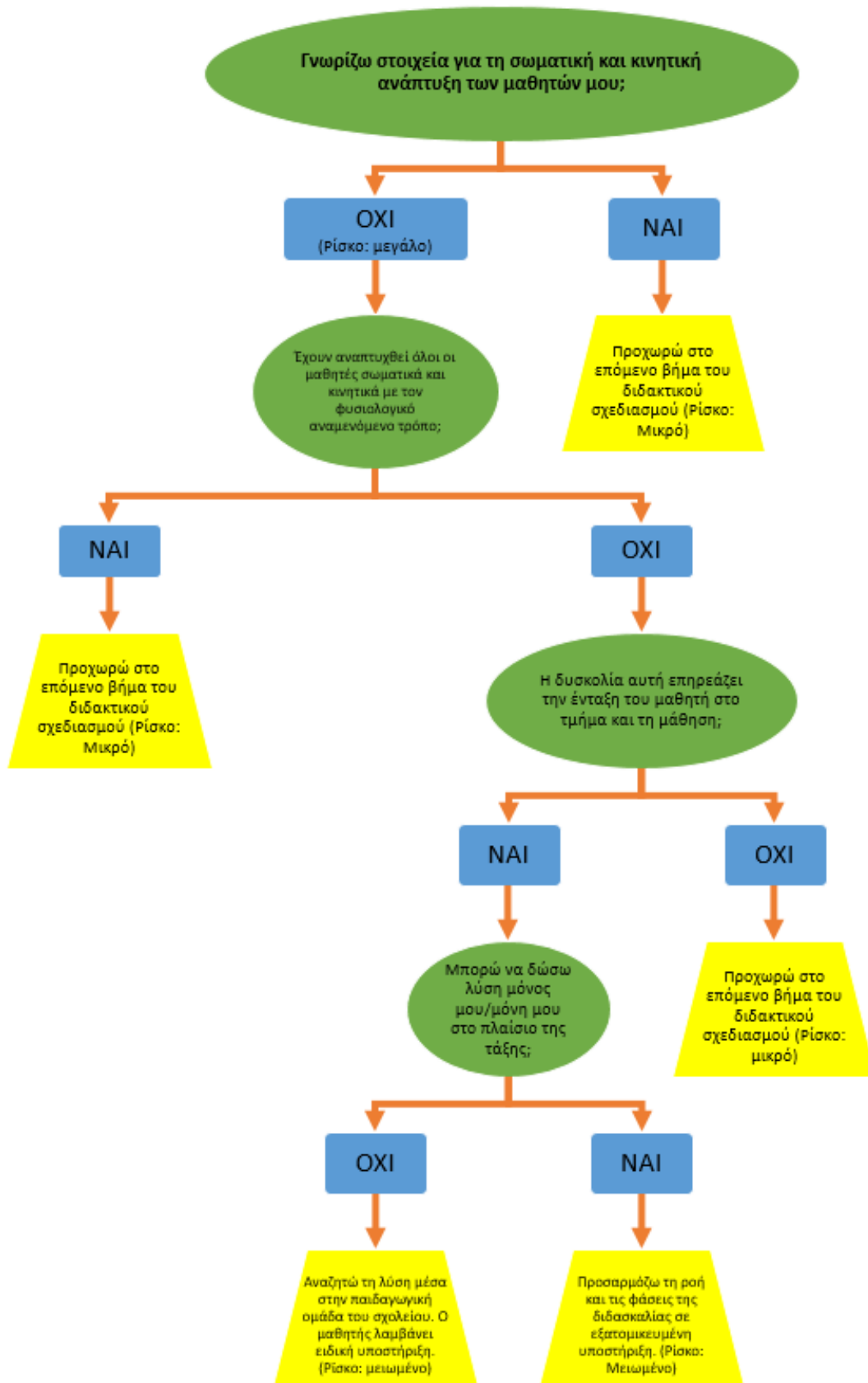
Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 1:
Διατύπωση Αρχικών Στόχων



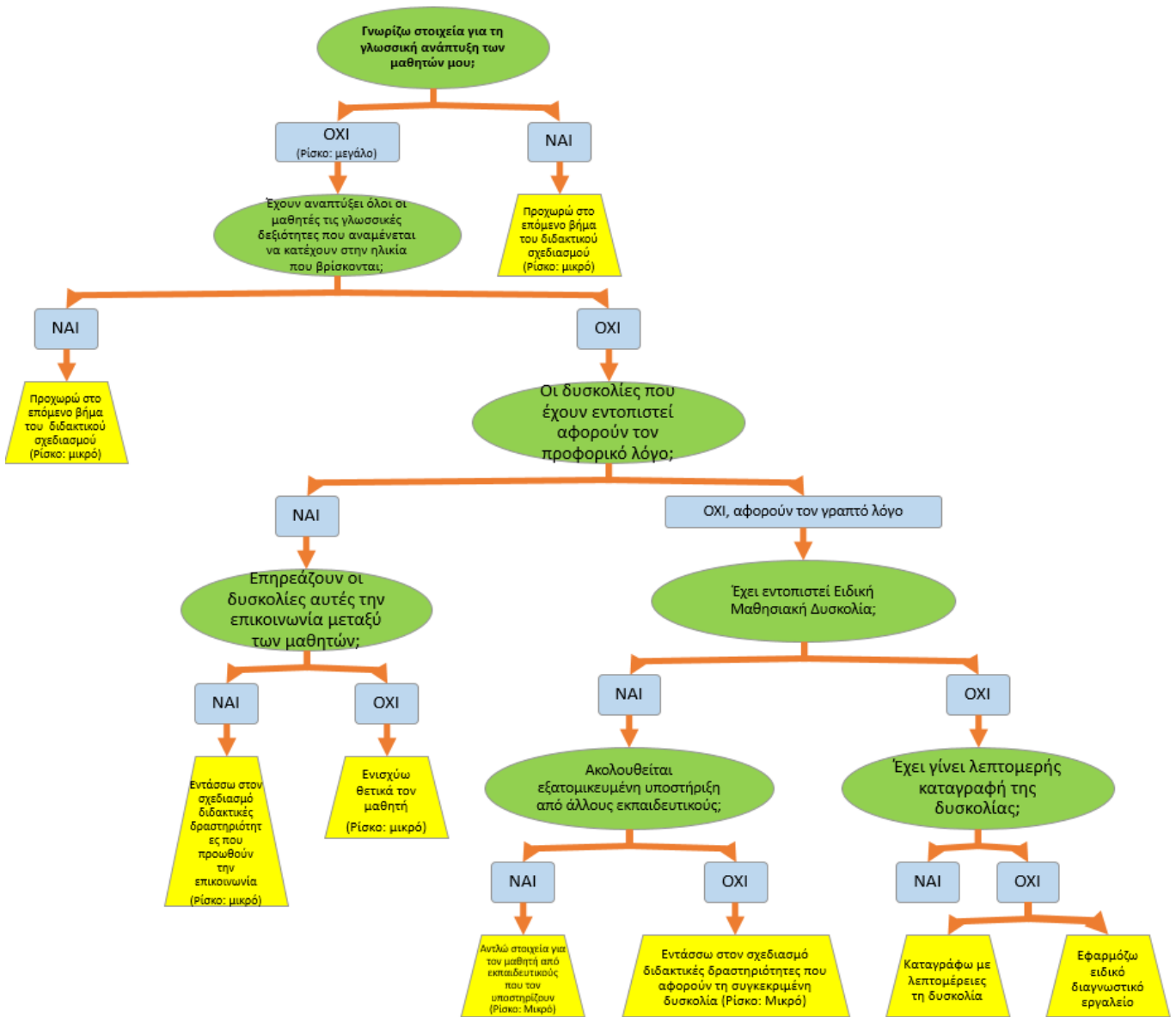
**Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 2:
Ανάλυση Διδακτικών Στόχων**



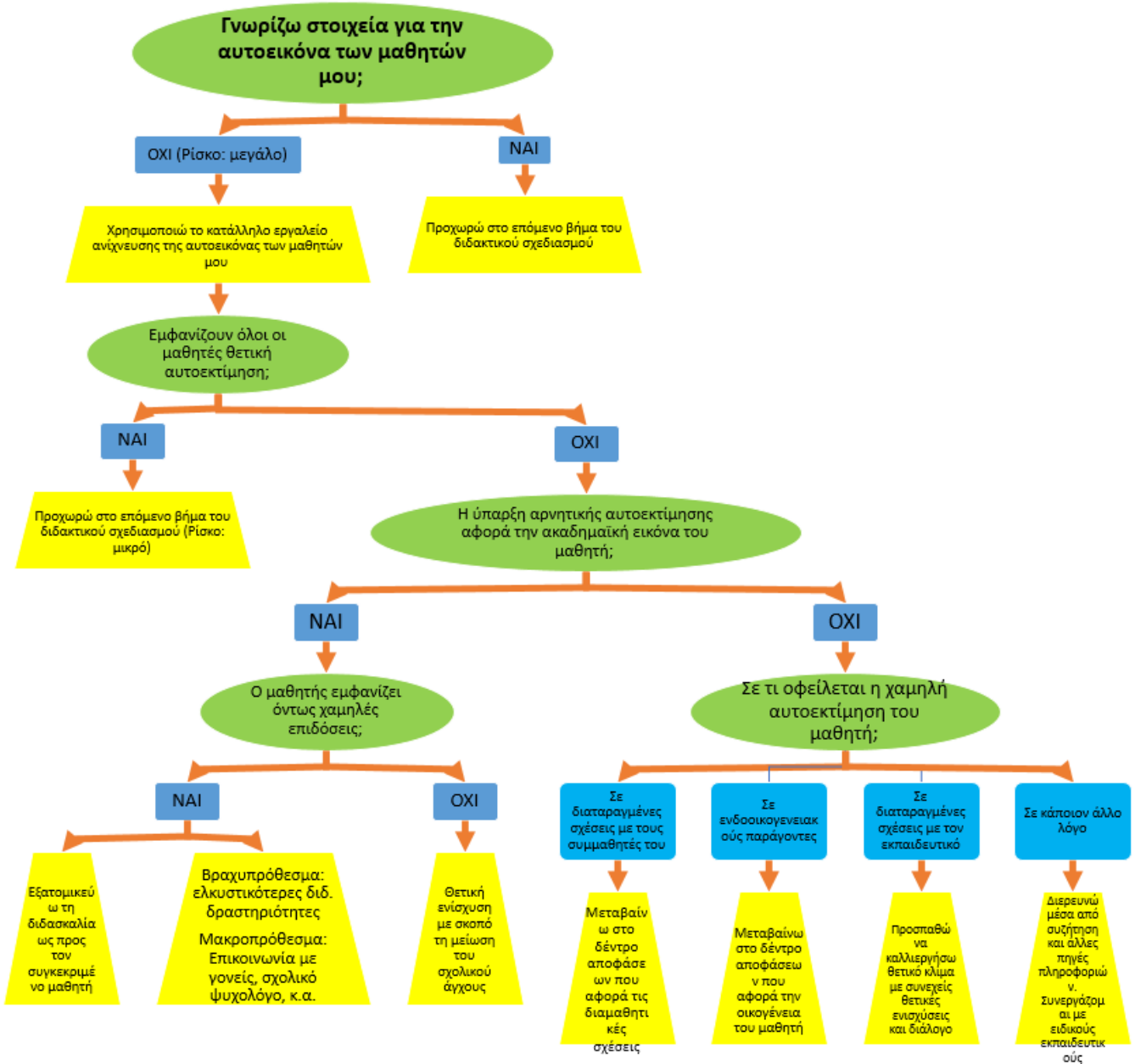
Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 3:
Σωματική και Κινητική Ανάπτυξη του Μαθητή



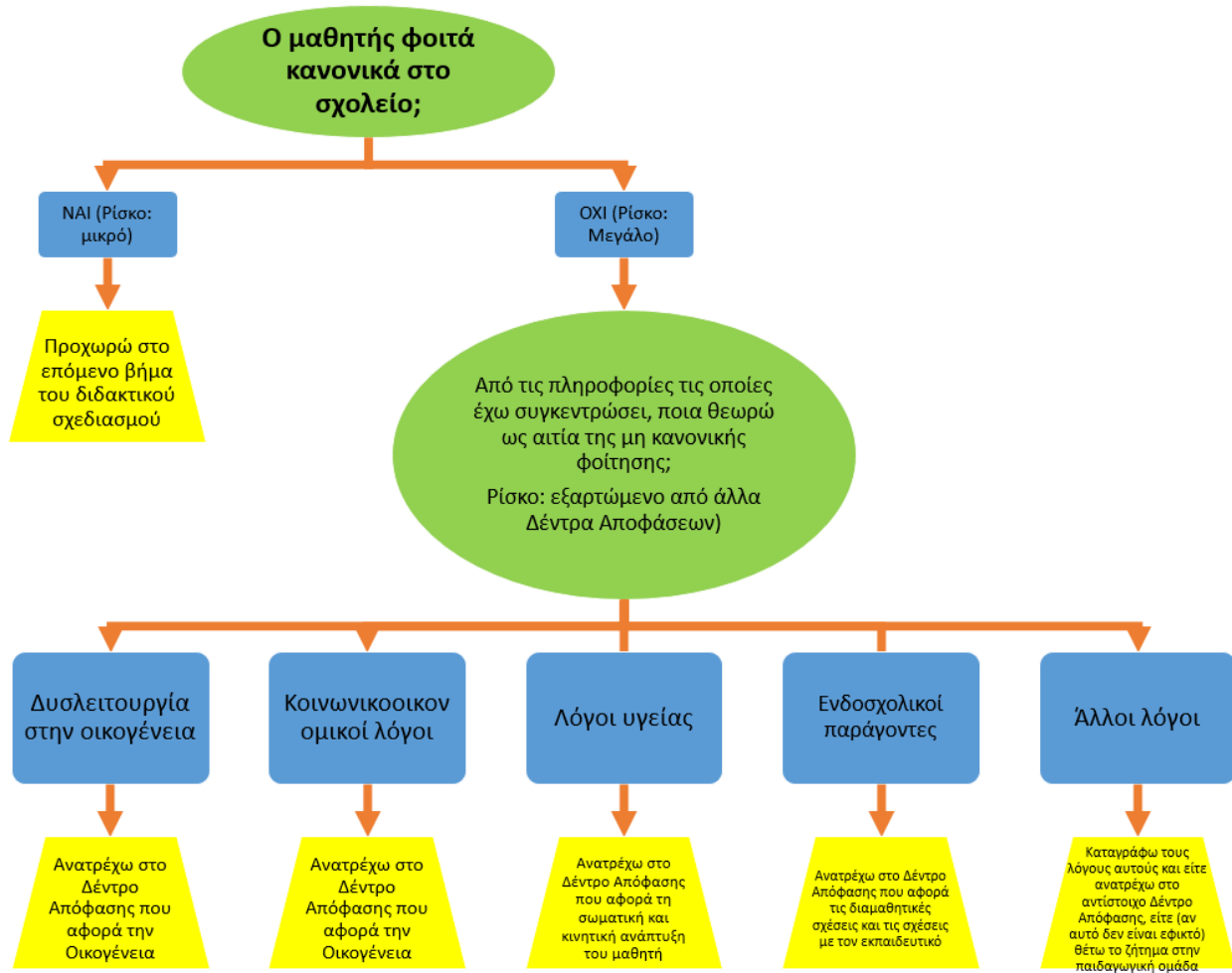
**Πρωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 4:
Γλωσσική & Νοητική Ανάπτυξη του Μαθητή**



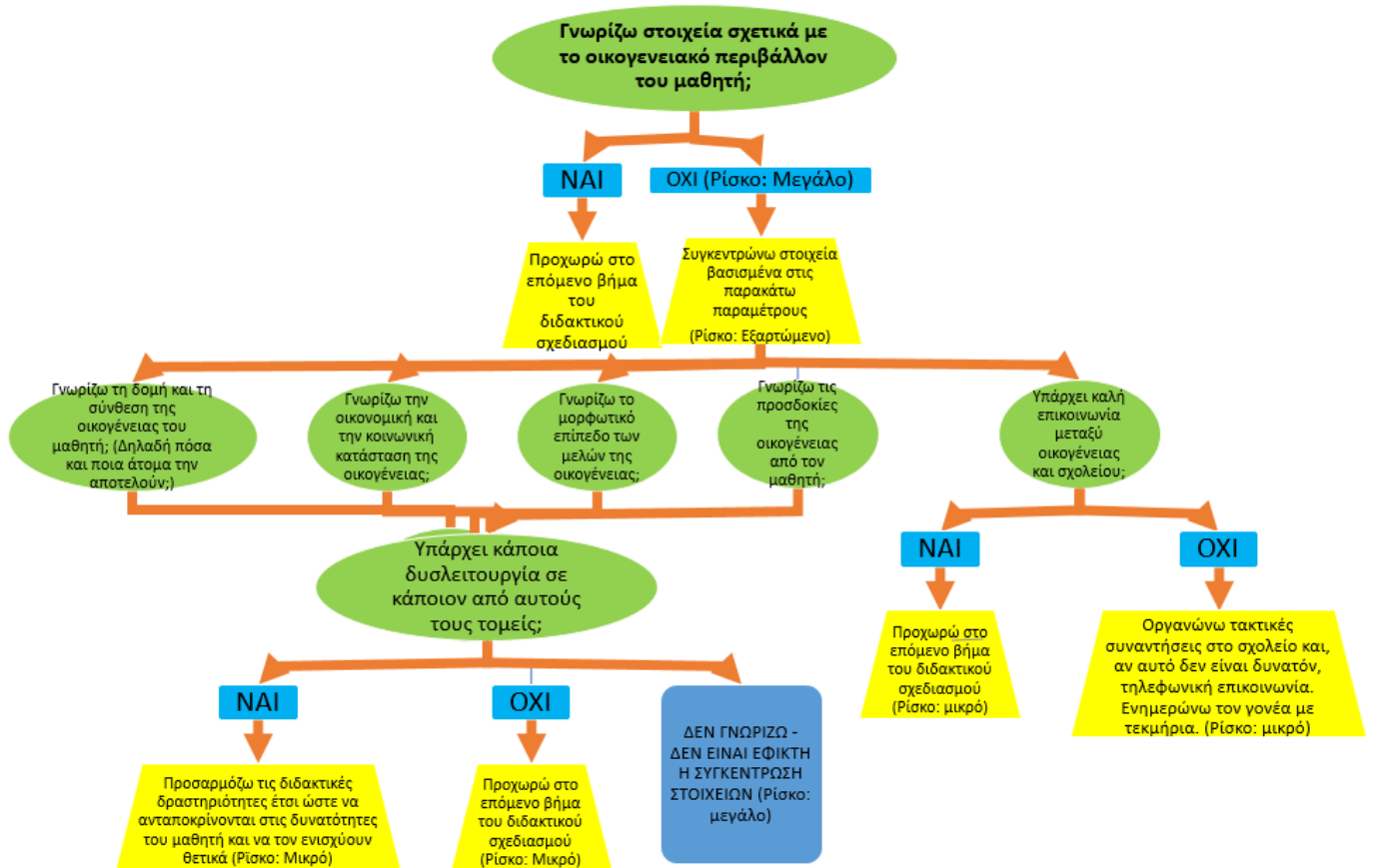
**Πρωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 5:
Διαπίστωση της αυτοεικόνας του μαθητή**



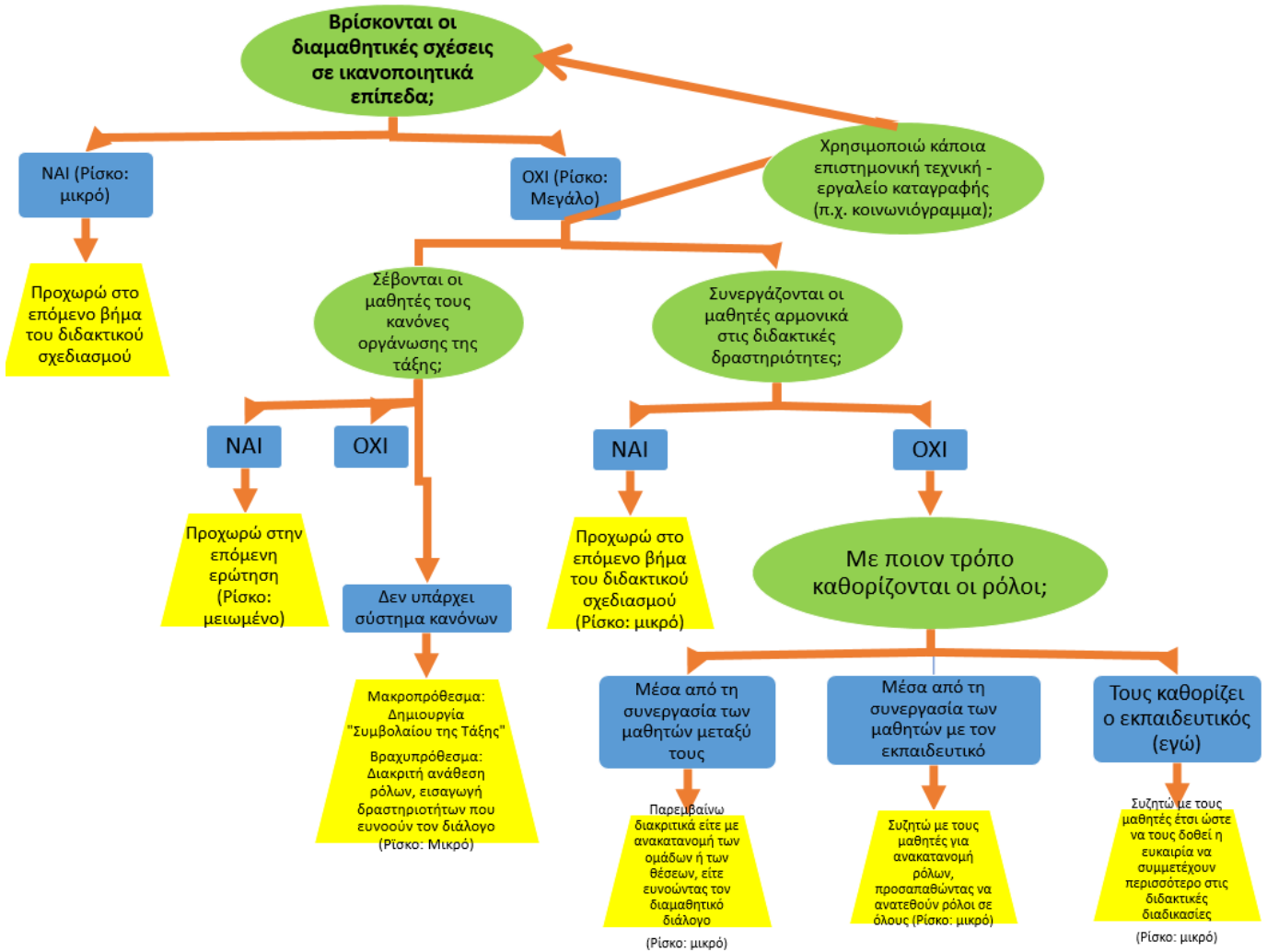
**Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 6:
Κανονικότητα φοίτησης του μαθητή στο σχολείο**



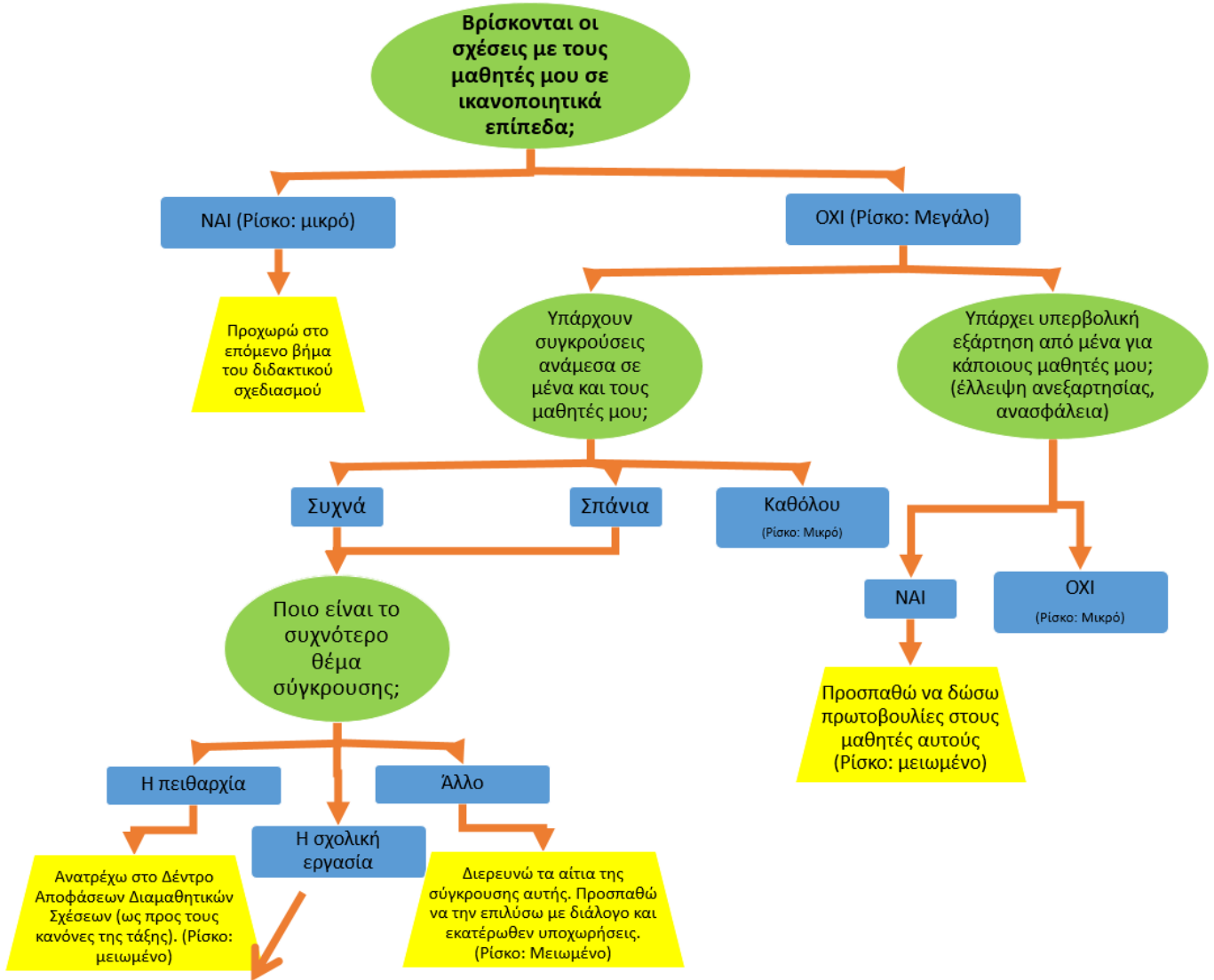
**Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 7:
Οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή**



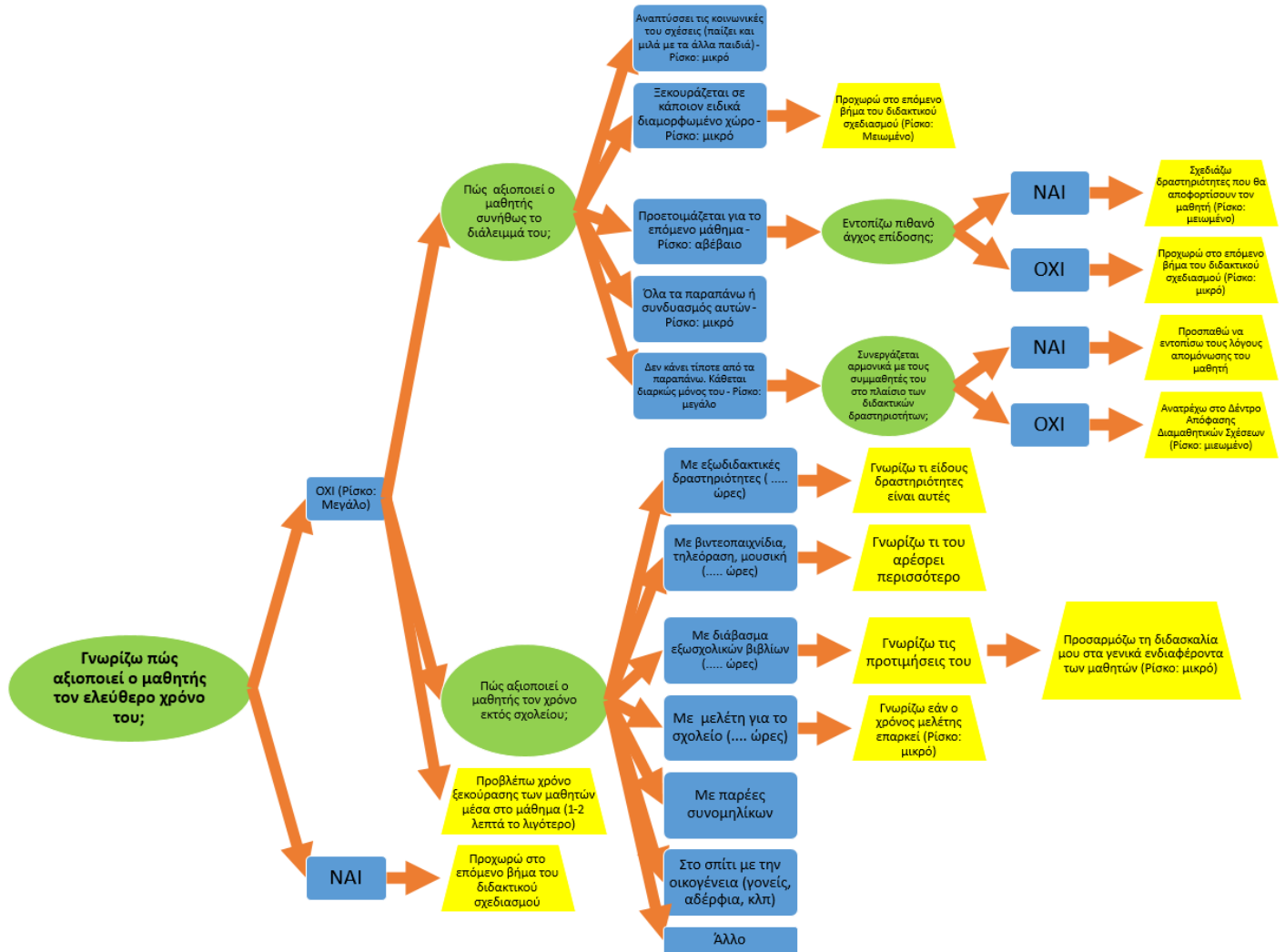
**Πρωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 8:
Διαμαθητικές σχέσεις**



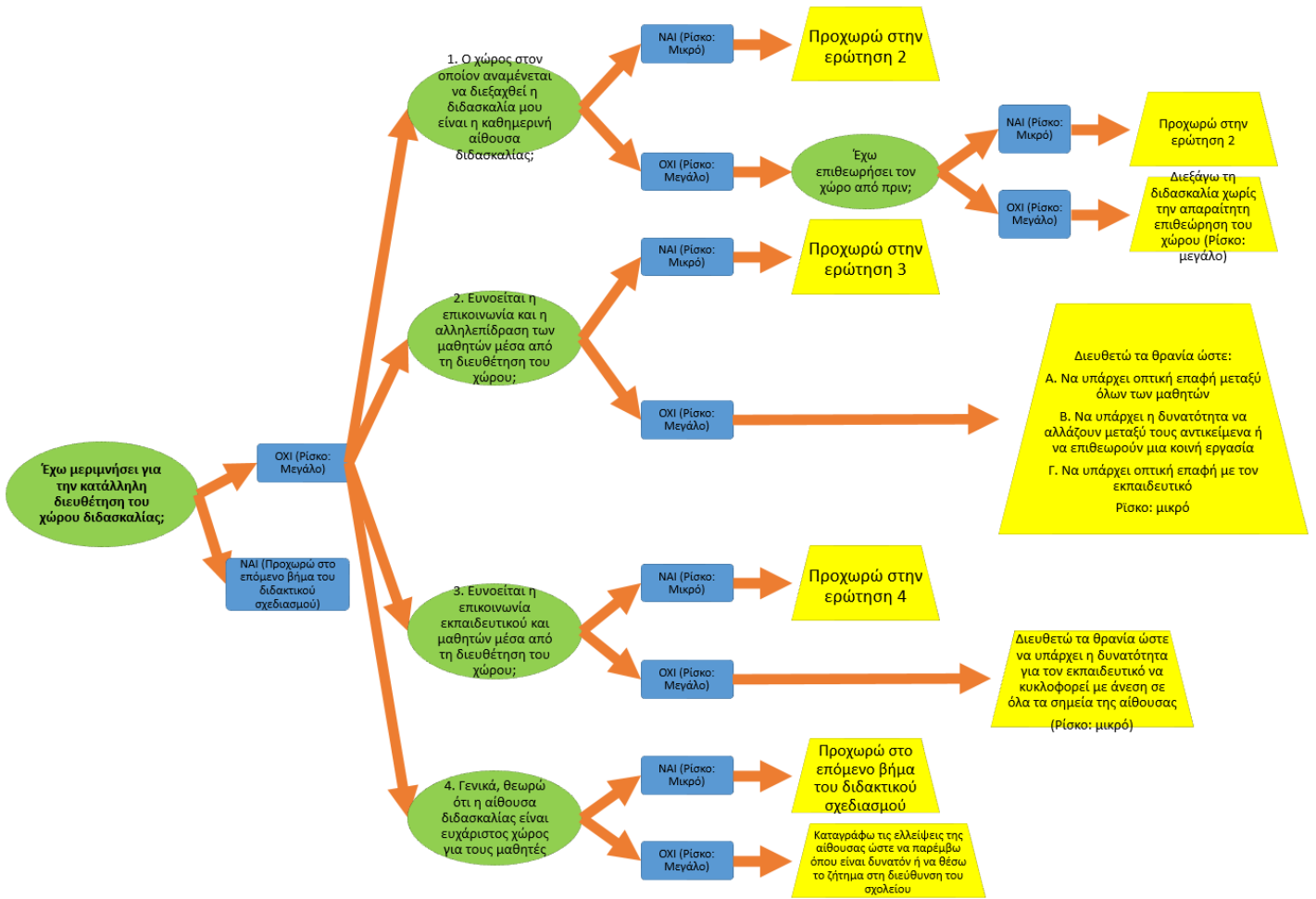
**Πρωθυόμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 9:
Σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών**



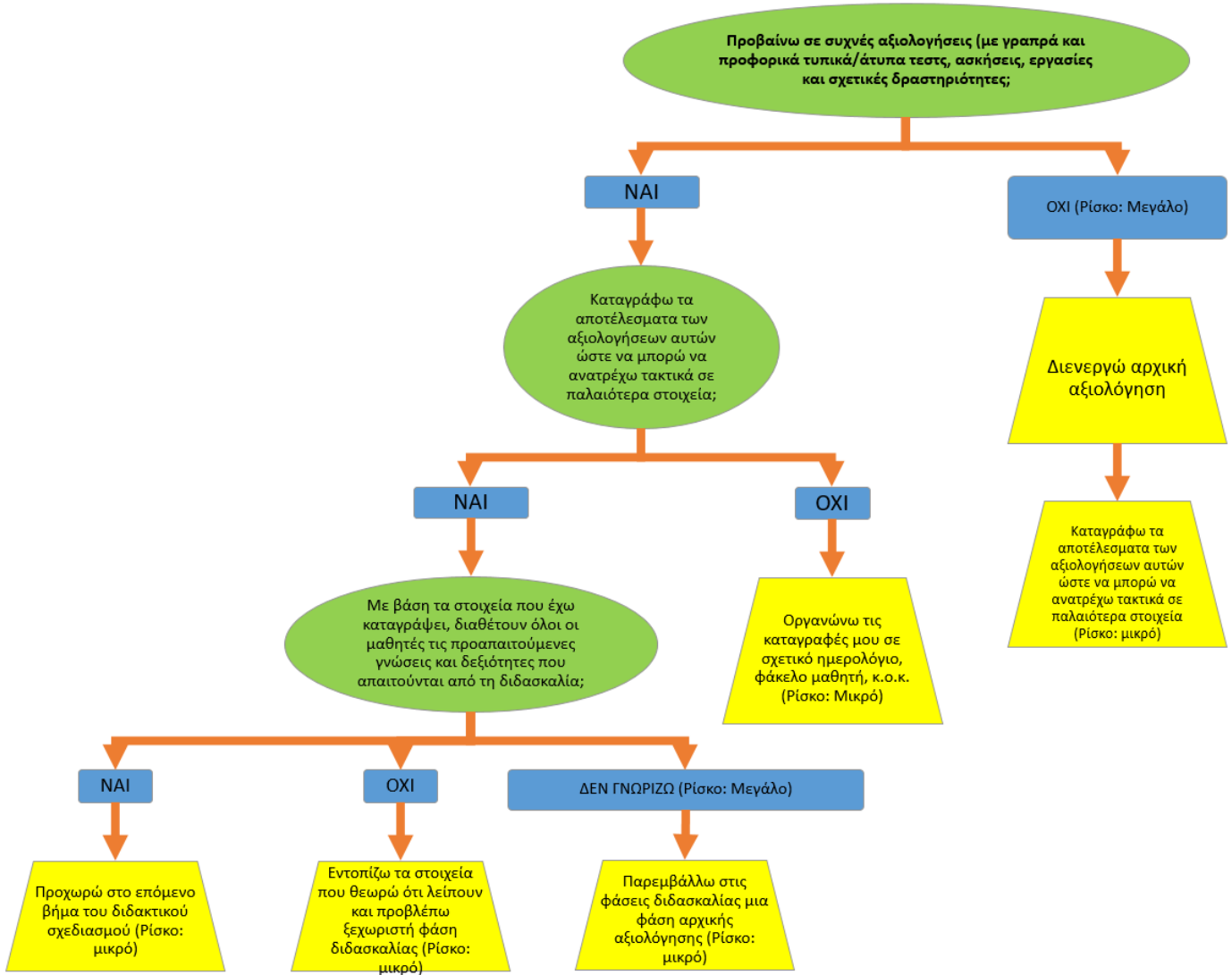
Πρωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 10: Ελεύθερος χρόνος του μαθητή



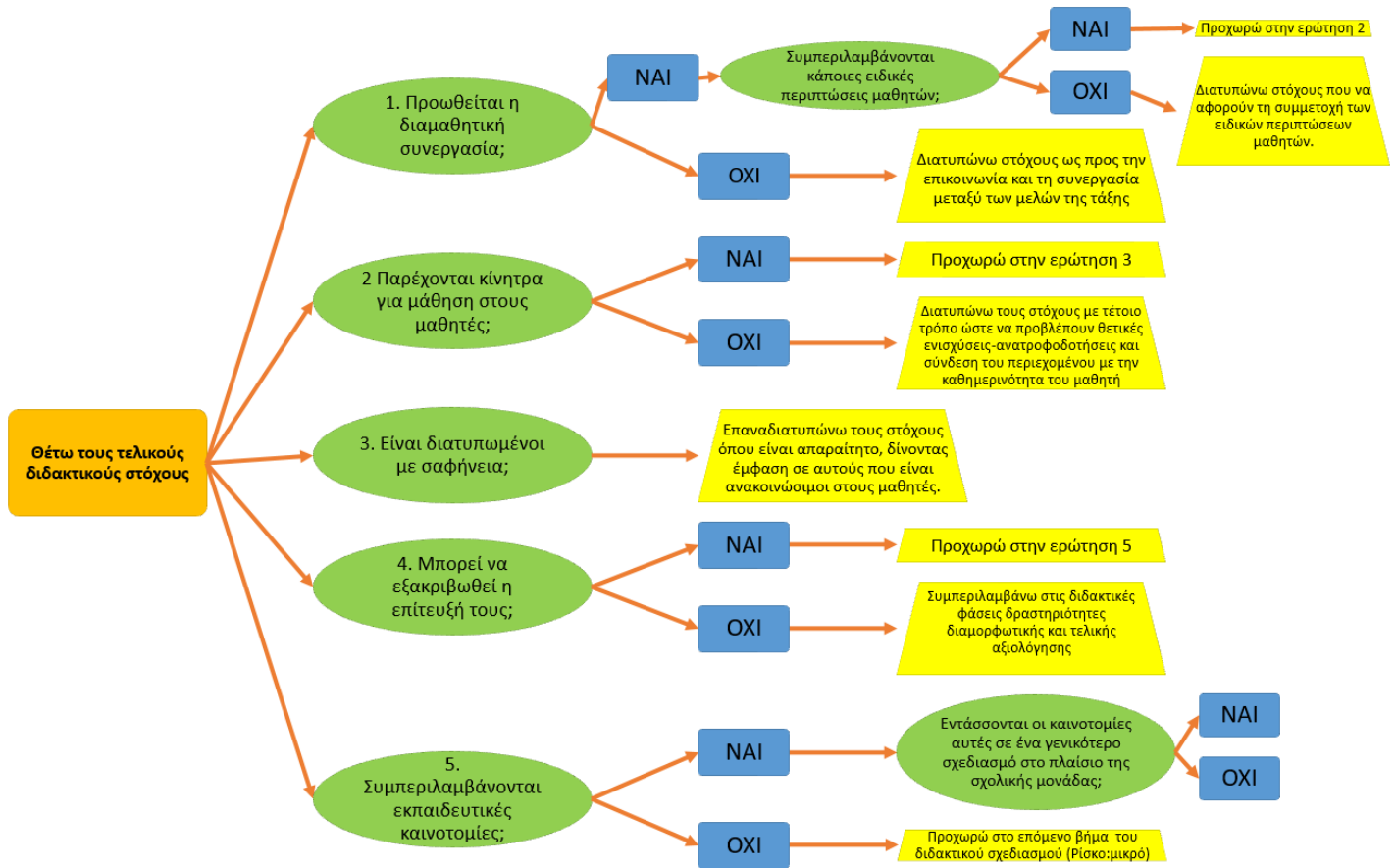
Πρωτούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 11: Διευθέτηση του χώρου διδασκαλίας



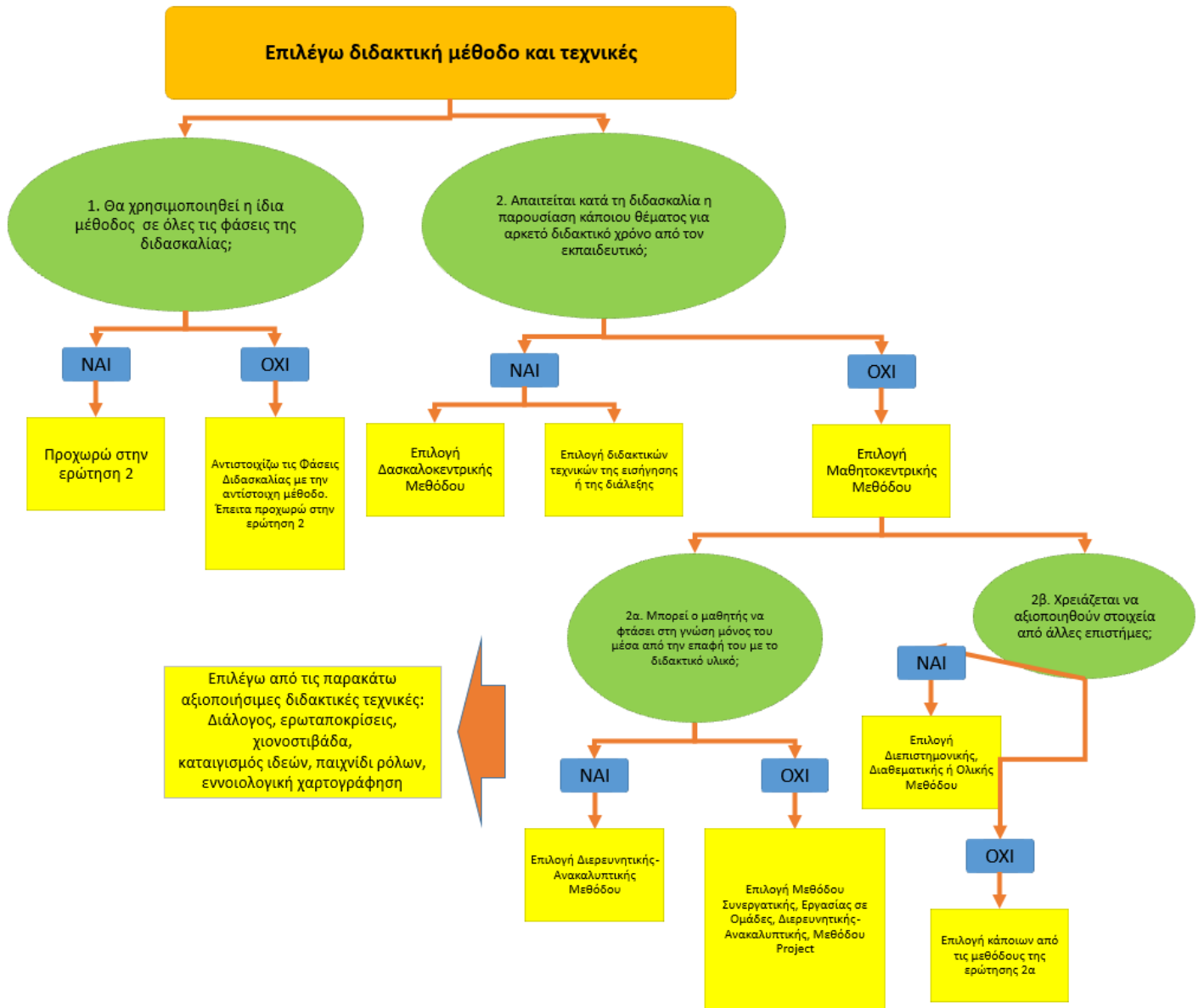
**Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 12:
Διαπίστωση της μαθησιακής ετοιμότητας**



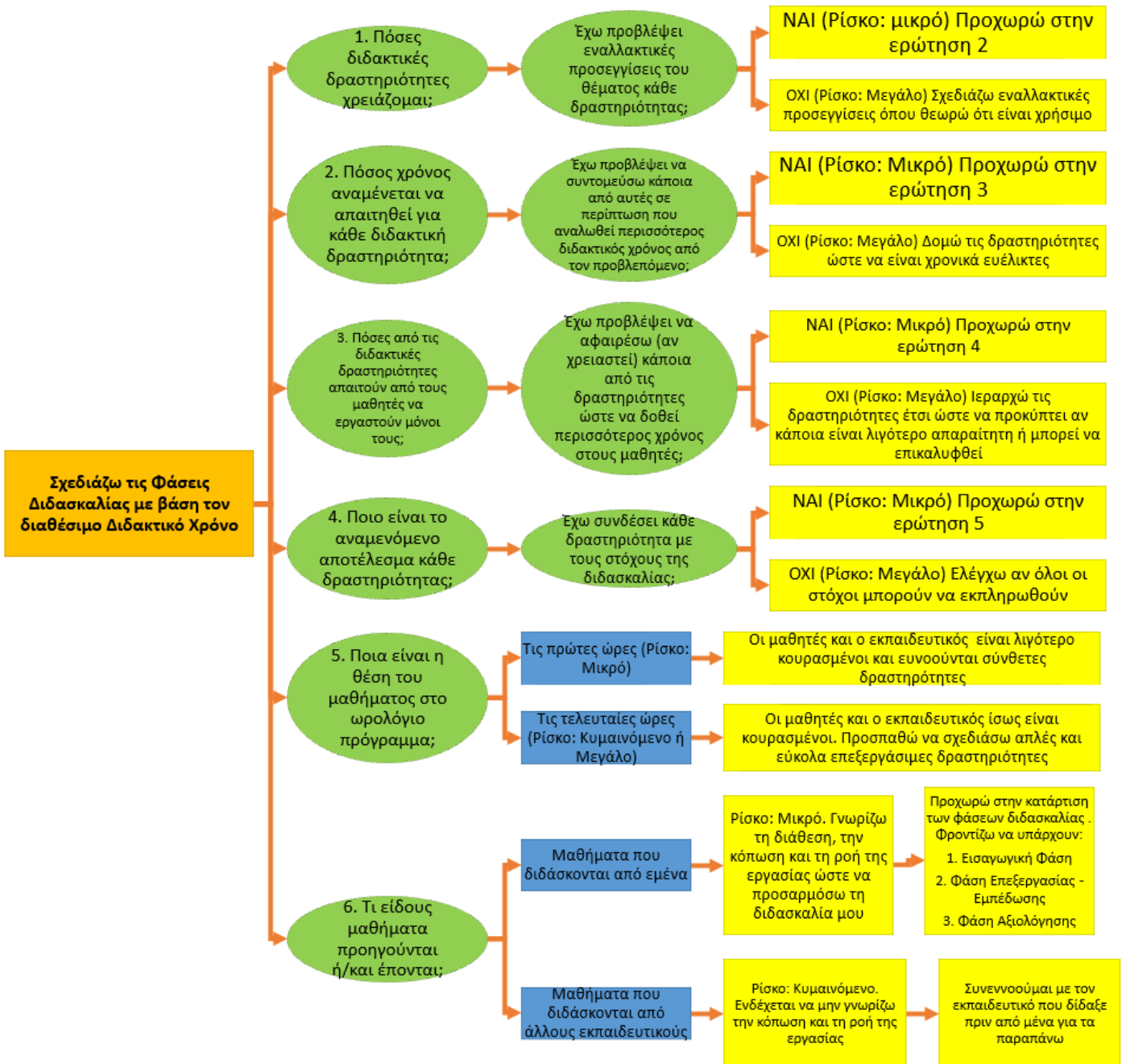
**Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 13:
Διατύπωση τελικών διδακτικών στόχων**



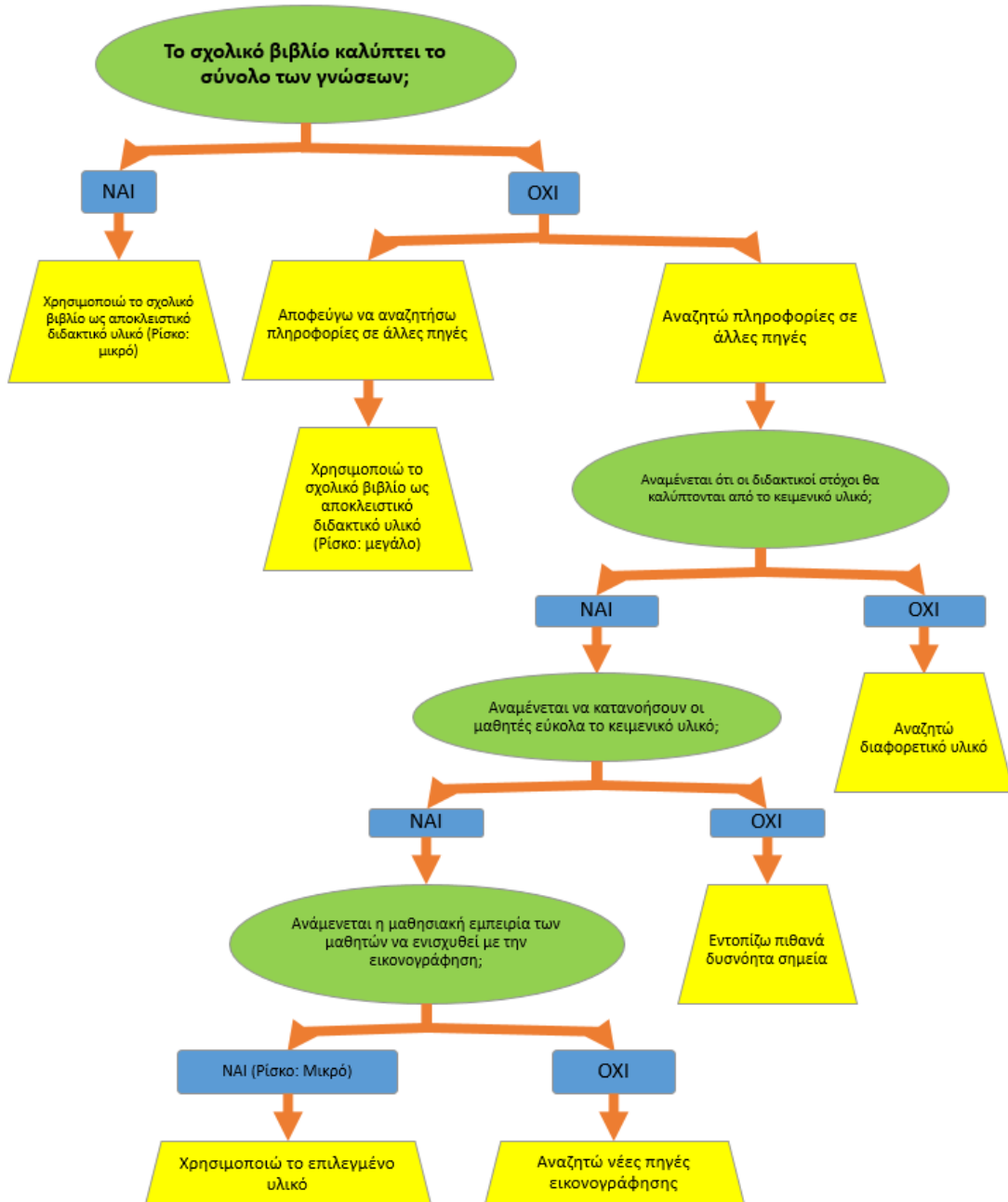
**Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 14:
Επιλογή διδακτικής μεθόδου και διδακτικών τεχνικών**



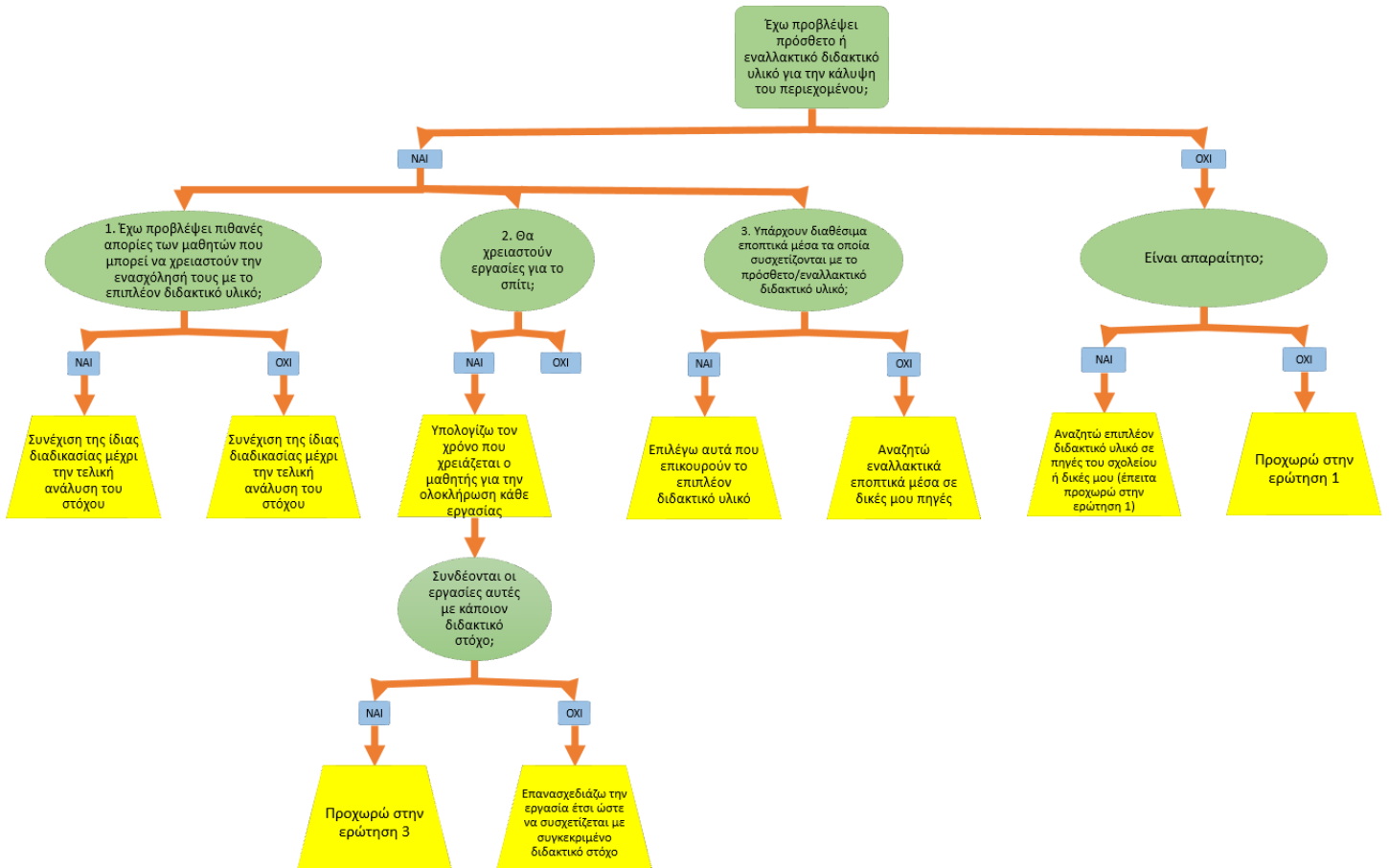
**Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 15:
Καθορισμός των διδακτικών φάσεων και δραστηριοτήτων**



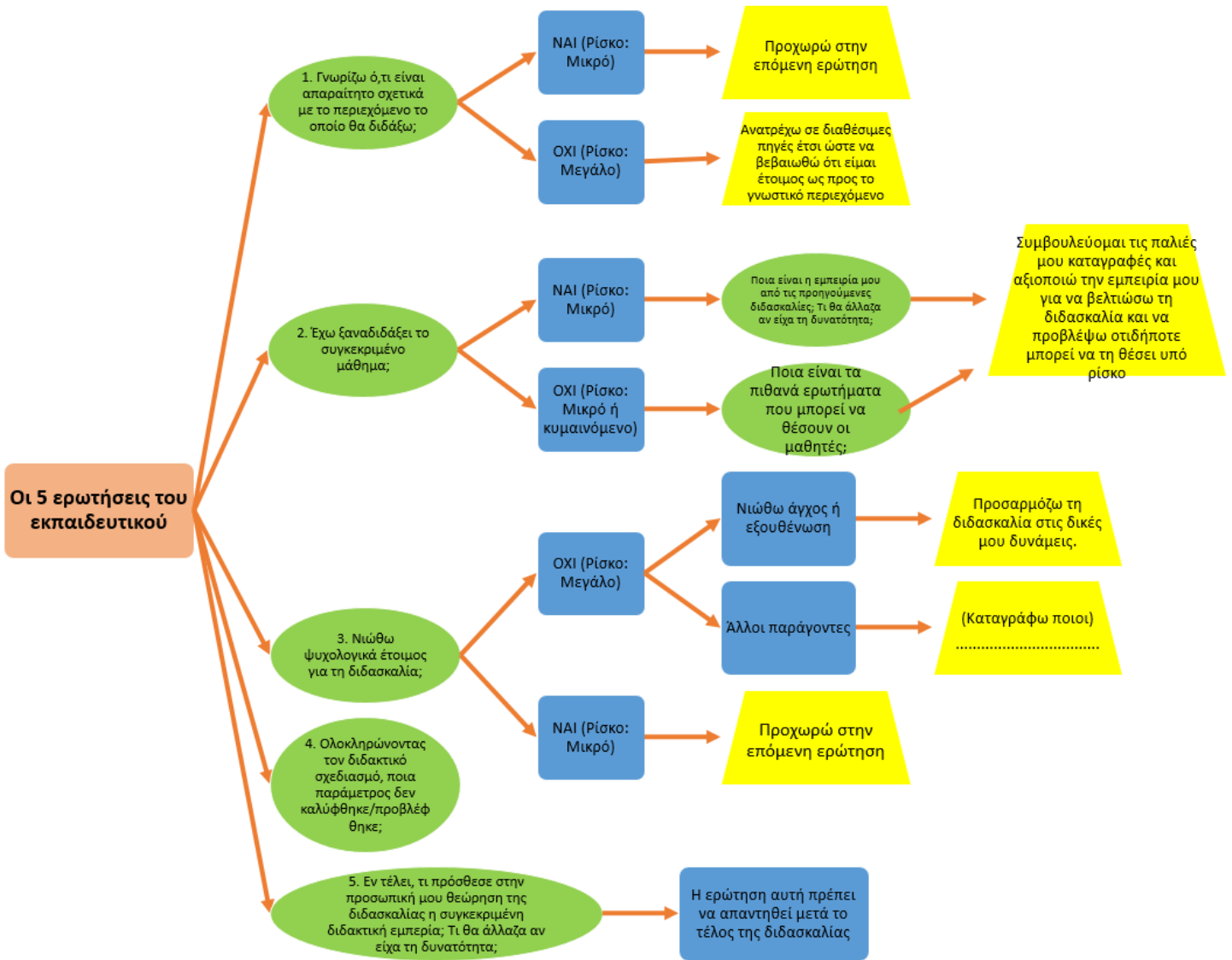
**Πρωθυόμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 16:
Ανάλυση του σχολικού βιβλίου**



**Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 17:
Επιλογή πρόσθετου διδακτικού υλικού**



**Προωθούμενη Εξακτινωμένη Πορεία Απόφασης 18:
Ο εκπαιδευτικός ως παράγοντας «ρίσκου στη διδασκαλία»**



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**ΓΙΑ ΤΗ «ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗ» ή «ΡΙΣΚΟ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»
ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ «ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»
(«Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»)**

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΓΙΑ ΤΗ «ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗ» ή «ΡΙΣΚΟ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»
ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ «ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΚΙΝΔΥΝΕΥΣΗΣ ΣΤΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»)

Αγαπητέ/-ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει καταρτιστεί, στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής, με τίτλο: *«Διερεύνηση παραγόντων κινδύνου ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και δυνατότητες αντιστάθμισής τους»*, η οποία εκπονείται με επιβλέποντα τον Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Ιωάννη Φύκαρη.

Σε αυτήν την ερευνητική μελέτη, η συνεισφορά κάθε εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντική. **Σε πρώτη φάση**, ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει την **Πρώτη Ομάδα Ερωτήσεων** (1-13), με τις οποίες επιδιώκεται να καταγραφεί πώς αντιλαμβάνεται τη «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία». **Σε δεύτερη φάση**, ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα μάθημα (ωριαίο ή δίωρο) στον σχεδιασμό του οποίου θα εφαρμόσει το «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»). **Σε τρίτη φάση**, αφού ολοκληρώσει τον διδακτικό σχεδιασμό, ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί την διδασκαλία και κατόπιν καλείται να συμπληρώσει τη **Δεύτερη Ομάδα Ερωτήσεων** (14-26) η οποία αφορά την αποτίμηση του «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»).

Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση, παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με τον ερευνητή στο e-mail: zagkotas@gmail.com ή τηλεφωνικά στο 6945404281.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας,

Βασίλειος Ζαγκότας,
εκπαιδευτικός ΠΕ70,
υποψήφιος διδάκτορας
Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Προφίλ Εκπαιδευτικού (βάλτε Χ στο κατάλληλο κουτάκι)

- a. Φύλο: Άντρας Γυναίκα
- 20-29 30-39 40-49 50-59 60+
- b. Ηλικία:
- c. Διδακτική Εμπειρία (σε έτη υπηρεσίας): 0-9 10-19 20+
- d. Ειδικότητα/ Εκπαιδευτικός:
- | | | | | | |
|----------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| ΠΕ70 | <input type="checkbox"/> | Αγγλικής Γλώσσας | <input type="checkbox"/> | Εικαστικών | <input type="checkbox"/> |
| Ειδικής Αγωγής | <input type="checkbox"/> | Γαλλικής Γλώσσας | <input type="checkbox"/> | Μουσικής | <input type="checkbox"/> |
| Φυσικής Αγωγής | <input type="checkbox"/> | Γερμανικής Γλώσσας | <input type="checkbox"/> | Θεατρικής Αγωγής | <input type="checkbox"/> |
| Πληροφορικής | <input type="checkbox"/> | | | | |
- e. Οργανικότητα σχολείου εργασίας κατά τη διάρκεια της έρευνας:/Θέσιο
- f. Νομός σχολείου εργασίας:
- Αιτωλοακαρνανία Άρτα Θεσπρωτία Ιωάννινα Πρέβεζα
- g. Η περιοχή όπου εδρεύει το σχολείο είναι:
- Αστική Αγροτική

1^η ΟΜΑΔΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

(βάλτε Χ στο κατάλληλο κουτάκι)

Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τίθεται υπό διακινδύνευση (ρίσκο):

- Όταν οι διδακτικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος εμπεριέχουν ασάφειες στη διατύπωση.
Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:
- Όταν υπάρχουν μαθητές με κάποιου είδους αναπτυξιακή ιδιαιτερότητα.
Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:
- Όταν υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:
- Όταν υπάρχουν μαθητές με ενδείξεις χαμηλής αυτοεκτίμησης.
Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:
- Όταν υπάρχουν μαθητές με ελλειμματική φοίτηση
Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

6. Όταν η ύπαρξη κοινωνικών προβλημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που επηρεάζουν:

6a. Την κοινωνική συμπεριφορά τους

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

6b. Την επίδοσή τους στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

7. Όταν η συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια των μαθητών αντιμετωπίζει δυσχέρειες στην επικοινωνία με ευθύνη του γονέα.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

8. Όταν οι μαθητές παραβαίνουν τους κανόνες της τάξης.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

9. Όταν ο χώρος διδασκαλίας είναι ακατάλληλος για την κάλυψη των αναγκών της διδασκαλίας.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

10. Όταν μαθητές έχουν ελλείψεις:

10a. Προαπαιτούμενες γνώσεις για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

10b. Αναγκαίες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

11. Όταν οι μαθητές εμφανίζουν ενδείξεις έλλειψης ενδιαφέροντος στη διδασκαλία.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

12. Όταν ο εκπαιδευτικός χρειάζεται στη διδασκαλία διδακτικό υλικό επιπλέον του σχολικού εγχειριδίου.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

13. Παρακάτω μπορείτε να σημειώσετε οτιδήποτε άλλο κρίνετε ως σχετικό με την έρευνα (προαιρετικά):

.....
.....
.....
.....
.....

2η ΟΜΑΔΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Αποτίμηση της εφαρμογής του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»)

(βάλτε Χ στο κατάλληλο κουτάκι)

14. Μάθημα στο οποίο εφαρμόστηκε το «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»):

Αγγλικά	<input type="checkbox"/>	Θρησκευτικά	<input type="checkbox"/>	Μουσική	<input type="checkbox"/>
Γαλλικά	<input type="checkbox"/>	Ιστορία	<input type="checkbox"/>	Νεοελληνική Γλώσσα	<input type="checkbox"/>
Γερμανικά	<input type="checkbox"/>	Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή	<input type="checkbox"/>	ΤΠΕ	<input type="checkbox"/>
Γεωγραφία	<input type="checkbox"/>	Μαθηματικά	<input type="checkbox"/>	Φυσικές Επιστήμες	<input type="checkbox"/>
Εικαστικά	<input type="checkbox"/>	Μελέτη του Περιβάλλοντος	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Θεατρική Αγωγή	<input type="checkbox"/>	Φυσική Αγωγή	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

15. Τάξη εφαρμογής:

Α' Γ' Ε'

A. Γενική αποτίμηση του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.»)

16. Η διδασκαλία μετά τη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» ήταν αποτελεσματική.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

17. Κατά την άποψή μου, το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» είναι ένα εργαλείο διδακτικού σχεδιασμού το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

18. Χρειάστηκε να χρησιμοποιήσω τις «Πρωθούμενες Εξακτινωμένες Πορείες Απόφασης» («Π.Ε.Π.Α.») προκειμένου να λάβω μια απόφαση σχετικά με τον διδακτικό σχεδιασμό.

Ναι Όχι

19. Εάν στην προηγούμενη ερώτηση απάντησα «ΝΑΙ»:

19a. Οι «Π.Ε.Π.Α.» βοήθησαν στη λήψη «αποφάσεων επί της διδασκαλίας»

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

19b. Οι «Π.Ε.Π.Α.» μπορούν να αξιολογηθούν ως προς τη σαφήνειά τους

Καθόλου σαφείς: Λίγο σαφείς: Μέτρια σαφείς: Πολύ σαφείς: Πάρα πολύ σαφείς:

20. Για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στον σχεδιασμό της διδασκαλίας καταναλώθηκε διδακτικός χρόνος:

Καθόλου: Λίγο: Μέτριο: Πολύ: Πάρα πολύ:

Β. Αποτίμηση του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») ως προς τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τη «διακινδύνευση (ρίσκο) της αποτελεσματικότητας της διδασκαλία»

21. Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να γνωρίσω τους μαθητές ως προς:

21a. Το αναπτυξιακό τους προφίλ (σωματική, κινητική, γλωσσική και νοητική ανάπτυξη)

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

21b. Το κοινωνικό τους προφίλ (σχέσεις με συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους και άλλα άτομα)

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

21c. Το μαθησιακό τους προφίλ (μαθησιακή ετοιμότητα, ρυθμός μάθησης)

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

22. Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε να γνωρίσω πώς περνούν οι μαθητές τον ελεύθερο χρόνο τους.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

23. Κατά την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» στον διδακτικό σχεδιασμό χρειάστηκε να συνεργαστώ με (μπορώ να επιλέξω περισσότερα από ένα):

Άλλους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας με τη δική μου
Άλλους συναδέλφους διαφορετικής ειδικότητας από τη δική μου
Κάποιους από τους γονείς των μαθητών μου
Τον διευθυντή του σχολείου ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου
Με κάποιον άλλο (αναφέρω ποιον):
Κανέναν

24. Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» βοήθησε στο να βελτιωθεί η συνεργασία:

24a. Μεταξύ των μαθητών.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

24b. Μεταξύ εμού και των μαθητών.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

24c. Μεταξύ εμού και άλλων εκπαιδευτικών

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

24d. Μεταξύ εμού και των γονέων των μαθητών.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

Γ. Αποτίμηση του «Εργαλείου Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης (ρίσκου) στη Διδασκαλία» («Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.») ως προς τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας.

25. Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» με βοήθησε:

25a. Να συνδέσω τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος που δίδαξα με συγκεκριμένες δραστηριότητες διδασκαλίας.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

25b. Να διατυπώσω δικούς μου επιπλέον διδακτικούς στόχους.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

25c. Να επιλέξω διδακτική μέθοδο και τεχνικές.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

25d. Να δομήσω τις φάσεις διδασκαλίας και να κατανείμω επαρκώς τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

25e. Να προβλέψω πιθανές απορίες των μαθητών.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

25f. Να προβλέψω την κόπωση των μαθητών στη διδασκαλία.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

25g. Να διαμορφώσω τον χώρο διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

25h. Να επιλέξω το κατάλληλο διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία.

Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

26. Στο παρακάτω πλαίσιο μπορείτε να σημειώσετε οτιδήποτε άλλο σχετικό με την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» επιθυμείτε (προαιρετικά):

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3
ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

Α. Πίνακες Συχνότητων

Α1. Φύλο Εκπαιδευτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άντρας	24	24,2	24,2	24,2
	Γυναίκα	75	75,8	75,8	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Α2. Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-29	9	9,1	9,1	9,1
	30-39	31	31,3	31,3	40,4
	40-49	40	40,4	40,4	80,8
	50-59	19	19,2	19,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Α3. Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-9	18	18,2	18,2	18,2
	10-19	58	58,6	58,6	76,8
	20+	23	23,2	23,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Α4. Ειδικότητα Εκπαιδευτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΕ70	69	69,7	69,7	69,7
	Ειδικής Αγωγής	2	2,0	2,0	71,7
	Φυσικής Αγωγής	6	6,1	6,1	77,8
	Πληροφορικής	3	3,0	3,0	80,8
	Αγγλικής Γλώσσας	12	12,1	12,1	92,9
	Γαλλικής Γλώσσας	3	3,0	3,0	96,0
	Εικαστικών	2	2,0	2,0	98,0
	Μουσικής	1	1,0	1,0	99,0
	Θεατρικής Αγωγής	1	1,0	1,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

Α5. Μέγεθος Σχολείου Υπηρέτησης Εκπαιδευτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3/θέσιο	10	10,1	10,1	10,1
	4/θέσιο	3	3,0	3,0	13,1
	5/θέσιο	9	9,1	9,1	22,2
	6/θέσιο	38	38,4	38,4	60,6
	8/θέσιο	3	3,0	3,0	63,6
	10/θέσιο	7	7,1	7,1	70,7
	11/θέσιο	10	10,1	10,1	80,8
	12/θέσιο και άνω	19	19,2	19,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A6.Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αιτωλοακαρνανία	21	21,2	21,2	21,2
	Άρτα	26	26,3	26,3	47,5
	Θεσπρωτία	16	16,2	16,2	63,6
	Ιωάννινα	24	24,2	24,2	87,9
	Πρέβεζα	12	12,1	12,1	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A7.Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	56	56,6	56,6	56,6
	Αγροτική	43	43,4	43,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A8.Ρ-Ασάφειες στη διατύπωση των στόχων του Α.Π. ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	6,1	6,1	6,1
	Λίγο	5	5,1	5,1	11,1
	Μέτρια	19	19,2	19,2	30,3
	Πολύ	41	41,4	41,4	71,7
	Πάρα Πολύ	28	28,3	28,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A9.Ρ-Αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	7	7,1	7,1	7,1
	Μέτρια	23	23,2	23,2	30,3
	Πολύ	39	39,4	39,4	69,7
	Πάρα πολύ	30	30,3	30,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A10.Ρ-Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	10	10,1	10,1	12,1
	Μέτρια	15	15,2	15,2	27,3
	Πολύ	43	43,4	43,4	70,7
	Πάρα πολύ	29	29,3	29,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A11.P-Μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	16	16,2	16,2	18,2
	Μέτρια	22	22,2	22,2	40,4
	Πολύ	42	42,4	42,4	82,8
	Πάρα πολύ	17	17,2	17,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A12.P-Μαθητές με ελλειμματική φοίτηση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	4,0	4,0	4,0
	Λίγο	9	9,1	9,1	13,1
	Μέτρια	6	6,1	6,1	19,2
	Πολύ	53	53,5	53,5	72,7
	Πάρα πολύ	27	27,3	27,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A13.P-Οικογενειακά προβλήματα και κοινωνική συμπεριφορά μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	8	8,1	8,1	8,1
	Μέτρια	10	10,1	10,1	18,2
	Πολύ	43	43,4	43,4	61,6
	Πάρα πολύ	38	38,4	38,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A14.P-Οικογενειακά προβλήματα και επίδοση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	8	8,1	8,1	8,1
	Μέτρια	17	17,2	17,2	25,3
	Πολύ	45	45,5	45,5	70,7
	Πάρα πολύ	29	29,3	29,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A15.P-Δυσχέρειες στη συνεργασία οικογένειας-εκπαιδευτικού ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3,0	3,0	3,0
	Λίγο	4	4,0	4,0	7,1
	Μέτρια	23	23,2	23,2	30,3
	Πολύ	23	23,2	23,2	53,5
	Πάρα πολύ	46	46,5	46,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.16.P-Μαθητές που παραβαίνουν τους κανόνες της τάξης ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	4,0	4,0	4,0
	Μέτρια	13	13,1	13,1	17,2
	Πολύ	45	45,5	45,5	62,6
	Πάρα πολύ	37	37,4	37,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.17.P-Μη καταλληλότητα χώρου διδασκαλίας ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	4,0	4,0	4,0
	Μέτρια	27	27,3	27,3	31,3
	Πολύ	34	34,3	34,3	65,7
	Πάρα πολύ	34	34,3	34,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.18.P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	8	8,1	8,1	8,1
	Μέτρια	15	15,2	15,2	23,2
	Πολύ	43	43,4	43,4	66,7
	Πάρα πολύ	33	33,3	33,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.19.P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	4	4,0	4,0	6,1
	Μέτρια	19	19,2	19,2	25,3
	Πολύ	44	44,4	44,4	69,7
	Πάρα πολύ	30	30,3	30,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.20.P-Μαθητές με έλλειψη ενδιαφέροντος στη διδασκαλία ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	15	15,2	15,2	15,2
	Πολύ	52	52,5	52,5	67,7
	Πάρα πολύ	32	32,3	32,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.21.P-Ανάγκη για πρόσθετο διδακτικό υλικό ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3,0	3,0	3,0
	Λίγο	19	19,2	19,2	22,2
	Μέτρια	18	18,2	18,2	40,4
	Πολύ	31	31,3	31,3	71,7
	Πάρα πολύ	28	28,3	28,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.22.P-Αναφορά άλλου σχετικού με την έρευνα (ανοικτή ερώτηση)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχουν σχόλια	1	1,0	1,0	1,0
	Δεν υπάρχουν σχόλια	98	99,0	99,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.23.Μάθημα 1ης διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγγλικά	10	10,1	10,1	10,1
	Γαλλικά	3	3,0	3,0	13,1
	Γεωγραφία	4	4,0	4,0	17,2
	Εικαστικά	2	2,0	2,0	19,2
	Θεατρική Αγωγή	3	3,0	3,0	22,2
	Ιστορία	10	10,1	10,1	32,3
	Μαθηματικά	22	22,2	22,2	54,5
	Μελέτη του Περιβάλλοντος	8	8,1	8,1	62,6
	Φυσική Αγωγή	6	6,1	6,1	68,7
	Μουσική	1	1,0	1,0	69,7
	Νεοελληνική Γλώσσα	23	23,2	23,2	92,9
	Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών	3	3,0	3,0	96,0
	Φυσικές Επιστήμες	4	4,0	4,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.24.Μάθημα 2ης διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγγλικά	10	10,1	10,1	10,1
	Γαλλικά	3	3,0	3,0	13,1
	Γεωγραφία	2	2,0	2,0	15,2
	Εικαστικά	2	2,0	2,0	17,2
	Θεατρική Αγωγή	3	3,0	3,0	20,2
	Ιστορία	4	4,0	4,0	24,2
	Μαθηματικά	12	12,1	12,1	36,4
	Μελέτη του Περιβάλλοντος	10	10,1	10,1	46,5
	Φυσική Αγωγή	6	6,1	6,1	52,5
	Μουσική	1	1,0	1,0	53,5
	Νεοελληνική Γλώσσα	39	39,4	39,4	92,9
	Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών	3	3,0	3,0	96,0
	Φυσικές Επιστήμες	4	4,0	4,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.25.Τάξη 1ης διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Α' τάξη	31	31,3	31,3	31,3
	Γ' τάξη	45	45,5	45,5	76,8
	Ε' τάξη	23	23,2	23,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.26.Τάξη 2ης διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Α' τάξη	29	29,3	29,3	29,3
	Γ' τάξη	45	45,5	45,5	74,7
	Ε' τάξη	25	25,3	25,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.27.Ε-Αποτελεσματικότητα διδασκαλίας μετά τη χρήση του ΕΕΔΔ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	10	10,1	10,1	10,1
	Πολύ	66	66,7	66,7	76,8
	Πάρα πολύ	23	23,2	23,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.28.Ε-Δυνατότητα χρήσης του ΕΕΔΔ από τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	2,0	2,0	2,0
	Μέτρια	9	9,1	9,1	11,1
	Πολύ	50	50,5	50,5	61,6
	Πάρα πολύ	38	38,4	38,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.29.Ε-Χρήση των ΠΕΠΑ κατά την εφαρμογή του ΕΕΔΔ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	53	53,5	53,5	53,5
	Όχι	46	46,5	46,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.30.Ε-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη λήψη "αποφάσεων επί της διδασκαλίας"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	6	6,1	6,1	6,1
	Πολύ	43	43,4	43,4	49,5
	Πάρα πολύ	7	7,1	7,1	56,6
	Δεν χρησιμοποιήθηκαν	43	43,4	43,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.31.E-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη σαφήνιά τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	7	7,1	7,1	7,1
	Πολύ	36	36,4	36,4	43,4
	Πάρα πολύ	13	13,1	13,1	56,6
	Δεν χρησιμοποιήθηκαν	43	43,4	43,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.32.E-Χρόνος που απαιτήθηκε για την εφαρμογή του ΕΕΔΔ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	4,0	4,0	4,0
	Λίγο	41	41,4	41,4	45,5
	Μέτρια	36	36,4	36,4	81,8
	Πολύ	15	15,2	15,2	97,0
	Πάρα πολύ	3	3,0	3,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.33.E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	12	12,1	12,1	12,1
	Μέτρια	20	20,2	20,2	32,3
	Πολύ	63	63,6	63,6	96,0
	Πάρα πολύ	4	4,0	4,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.34.E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	10	10,1	10,1	12,1
	Μέτρια	19	19,2	19,2	31,3
	Πολύ	49	49,5	49,5	80,8
	Πάρα πολύ	19	19,2	19,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.35.E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	8	8,1	8,1	8,1
	Μέτρια	14	14,1	14,1	22,2
	Πολύ	45	45,5	45,5	67,7
	Πάρα πολύ	32	32,3	32,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.36.Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	11	11,1	11,1	13,1
	Μέτρια	24	24,2	24,2	37,4
	Πολύ	56	56,6	56,6	93,9
	Πάρα πολύ	6	6,1	6,1	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.37.Ε-Εφαρμογή του ΕΕΔΔΔ σε συνεργασία με άλλους (γενικά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας με τη δική μου	10	10,1	10,3	10,3
	Άλλους συναδέλφους διαφορετικής ειδικότητας από τη δική μου	5	5,1	5,2	15,5
	Κάποιους από τους γονείς των μαθητών μου	3	3,0	3,1	18,6
	Τον διευθυντή του σχολείου ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου	11	11,1	11,3	29,9
	Κανέναν	47	47,5	48,5	78,4
	Άλλους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας με τη δική μου & Άλλους συναδέλφους διαφορετικής ειδικότητας από τη δική μου	5	5,1	5,2	83,5
	Άλλους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας & Τον διευθυντή του σχολείου ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου	1	1,0	1,0	84,5
	Άλλους συναδέλφους διαφορετικής ειδικότητας & Κάποιους από τους γονείς των μαθητών μου	2	2,0	2,1	86,6
	Άλλους συναδέλφους διαφορετικής ειδικότητας & Τον διευθυντή του σχολείου ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου	6	6,1	6,2	92,8
	Κάποιους από τους γονείς των μαθητών μου & Τον διευθυντή του σχολείου ή τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου	1	1,0	1,0	93,8
	Άλλους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας & διαφορετικής ειδικότητας & τον δ/ντη ή τον Σ.Ε.Ε.	1	1,0	1,0	94,8
	Άλλους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας & Κάποιους από τους γονείς των μαθητών μου & τον δ/ντη ή τον ΣΕΕ	4	4,0	4,1	99,0
	Άλλους συναδέλφους διαφορετικής ειδικότητας & Κάποιους από τους γονείς & τον δ/ντη ή τον ΣΕΕ	1	1,0	1,0	100,0
	Total		97	98,0	100,0
Missing	System	2	2,0		
Total		99	100,0		

A.38.Ε-Εφαρμογή του ΕΕΔΔ σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους ίδιας ειδικότητας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	22	22,2	22,7	22,7
	Όχι	75	75,8	77,3	100,0
	Total	97	98,0	100,0	
Missing	System	2	2,0		
Total		99	100,0		

A.39.Ε-Εφαρμογή του ΕΕΔΔ σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους διαφορετικής ειδικότητας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	19	19,2	19,6	19,6
	Όχι	78	78,8	80,4	100,0
	Total	97	98,0	100,0	
Missing	System	2	2,0		
Total		99	100,0		

A.40.Ε-Εφαρμογή του ΕΕΔΔ σε συνεργασία με κάποιους από τους γονείς των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	10	10,1	10,3	10,3
	Όχι	87	87,9	89,7	100,0
	Total	97	98,0	100,0	
Missing	System	2	2,0		
Total		99	100,0		

A.41.Ε-Εφαρμογή του ΕΕΔΔ σε συνεργασία με τον δ/ντη του σχολείου ή τον ΣΕΕ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	24	24,2	24,7	24,7
	Όχι	73	73,7	75,3	100,0
	Total	97	98,0	100,0	
Missing	System	2	2,0		
Total		99	100,0		

A.42.Ε-Εφαρμογή του ΕΕΔΔ σε συνεργασία με κάποιον άλλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	97	98,0	100,0	100,0
Missing	System	2	2,0		
Total		99	100,0		

A.43.Ε-Εφαρμογή του ΕΕΔΔ σε συνεργασία με κανένα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	50	50,5	51,5	51,5
	Όχι	47	47,5	48,5	100,0
	Total	97	98,0	100,0	
Missing	System	2	2,0		
Total		99	100,0		

A.44.Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	8	8,1	8,1	8,1
	Μέτρια	21	21,2	21,2	29,3
	Πολύ	56	56,6	56,6	85,9
	Πάρα πολύ	14	14,1	14,1	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.45.Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	4,0	4,0	4,0
	Μέτρια	15	15,2	15,2	19,2
	Πολύ	53	53,5	53,5	72,7
	Πάρα πολύ	27	27,3	27,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.46.Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	10,1	10,3	10,3
	Λίγο	4	4,0	4,1	14,4
	Μέτρια	29	29,3	29,9	44,3
	Πολύ	35	35,4	36,1	80,4
	Πάρα πολύ	19	19,2	19,6	100,0
	Total	97	98,0	100,0	
Missing	System	2	2,0		
Total		99	100,0		

A.47.Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονέων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	10,1	10,1	10,1
	Λίγο	14	14,1	14,1	24,2
	Μέτρια	23	23,2	23,2	47,5
	Πολύ	32	32,3	32,3	79,8
	Πάρα πολύ	20	20,2	20,2	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.48.E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη σύνδεση διδακτικών στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	8	8,1	8,1	8,1
	Πολύ	57	57,6	57,6	65,7
	Πάρα πολύ	34	34,3	34,3	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.49.E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	8	8,1	8,1	8,1
	Πολύ	55	55,6	55,6	63,6
	Πάρα πολύ	36	36,4	36,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.50.E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	11	11,1	11,1	11,1
	Πολύ	45	45,5	45,5	56,6
	Πάρα πολύ	43	43,4	43,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.51.E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας και την κατανομή του διδακτικού χρόνου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέτρια	8	8,1	8,1	8,1
	Πολύ	44	44,4	44,4	52,5
	Πάρα πολύ	47	47,5	47,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.52.E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	4,0	4,0	4,0
	Μέτρια	20	20,2	20,2	24,2
	Πολύ	31	31,3	31,3	55,6
	Πάρα πολύ	44	44,4	44,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.53.E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	8	8,1	8,1	8,1
	Μέτρια	14	14,1	14,1	22,2
	Πολύ	36	36,4	36,4	58,6
	Πάρα πολύ	41	41,4	41,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.54.E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,0	2,0	2,0
	Λίγο	6	6,1	6,1	8,1
	Μέτρια	16	16,2	16,2	24,2
	Πολύ	34	34,3	34,3	58,6
	Πάρα πολύ	41	41,4	41,4	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.55.E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	2,0	2,0	2,0
	Μέτρια	6	6,1	6,1	8,1
	Πολύ	42	42,4	42,4	50,5
	Πάρα πολύ	49	49,5	49,5	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

A.56.E-Αναφορά άλλου σχετικού την εφαρμογή του ΕΕΔΔΔ (ανοικτή ερώτηση)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υπάρχουν σχόλια	2	2,0	2,0	2,0
	Δεν υπάρχουν σχόλια	97	98,0	98,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

B. Πίνακες Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Φύλο Εκπαιδευτικού	99	1,00	2,00	1,7576	,43073
Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	99	1,00	4,00	2,6970	,88588
Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	99	1,00	3,00	2,0505	,64482
Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	99	1,00	10,00	2,1818	2,08181
Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	99	3,00	12,00	7,5455	3,08476
Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	99	1,00	5,00	2,7980	1,34756
Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	99	1,00	2,00	1,4343	,49819
P-Ασάφειες στη διατύπωση των στόχων του Α.Π. ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	3,8081	1,09430
P-Αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	2,00	5,00	3,9293	,90636
P-Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	3,8788	1,01290
P-Μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	3,5657	1,02182
P-Μαθητές με ελλειμματική φοίτηση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	3,9091	1,03106
P-Οικογενειακά προβλήματα και κοινωνική συμπεριφορά μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	2,0	5,0	4,121	,8953
P-Οικογενειακά προβλήματα και επίδοση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	2,00	5,00	3,9596	,89122
P-Δυσχέρειες στη συνεργασία οικογένειας-εκπαιδευτικού ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	4,0606	1,06731
P-Μαθητές που παραβαίνουν τους κανόνες της τάξης ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	2,00	5,00	4,1616	,80441
P-Μη καταλληλότητα χώρου διδασκαλίας ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	2,00	5,00	3,9899	,88635
P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	2,00	5,00	4,0202	,90328
P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	3,9697	,91979

P-Μαθητές με έλλειψη ενδιαφέροντος στη διδασκαλία ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	3,00	5,00	4,1717	,67067
P-Ανάγκη για πρόσθετο διδακτικό υλικό ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	99	1,00	5,00	3,6263	1,17444
P-Αναφορά άλλου σχετικού με την έρευνα (ανοικτή ερώτηση)	99	1	2	1,99	,101
Μάθημα 1ης διδασκαλίας	99	1,00	16,00	9,7374	4,40914
Μάθημα 2ης διδασκαλίας	99	1,00	16,00	10,6465	4,55424
Τάξη 1ης διδασκαλίας	99	1,00	3,00	1,9192	,73785
Τάξη 2ης διδασκαλίας	99	1,00	3,00	1,9596	,74120
E-Αποτελεσματικότητα διδασκαλίας μετά τη χρήση του ΕΕΔΔΔ	99	3,00	5,00	4,1313	,56508
E-Δυνατότητα χρήσης του ΕΕΔΔΔ από τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας	99	2,00	5,00	4,2525	,70484
E-Χρήση των ΠΕΠΑ κατά την εφαρμογή του ΕΕΔΔΔ	99	1,00	2,00	1,4646	,50129
E-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη λήψη "αποφάσεων επί της διδασκαλίας"	99	3,00	6,00	4,8788	1,05243
E-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη σαφήνειά τους	99	3,00	6,00	4,9293	1,04249
E-Χρόνος που απαιτήθηκε για την εφαρμογή του ΕΕΔΔΔ	99	1,00	5,00	2,7172	,88110
E-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών	99	2,00	5,00	3,5960	,75484
E-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών	99	1,00	5,00	3,7374	,95389
E-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών	99	2,00	5,00	4,0202	,89191
E-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών	99	1,00	5,00	3,5354	,84893
E-Εφαρμογή του ΕΕΔΔΔ σε συνεργασία με άλλους (γενικά)	97	1,00	234,00	15,9485	36,19892
E-Εφαρμογή του ΕΕΔΔΔ σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους ίδιας ειδικότητας	97	1,00	2,00	1,7732	,42094
E-Εφαρμογή του ΕΕΔΔΔ σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους διαφορετικής ειδικότητας	97	1,00	2,00	1,8041	,39894
E-Εφαρμογή του ΕΕΔΔΔ σε συνεργασία με κάποιους από τους γονείς των μαθητών	97	1,00	2,00	1,8969	,30566
E-Εφαρμογή του ΕΕΔΔΔ σε συνεργασία με τον δ/ντη του σχολείου ή τον ΣΕΕ	97	1,00	2,00	1,7526	,43376

E-Εφαρμογή του ΕΕΔΔ σε συνεργασία με κάποιον άλλο	97	2,00	2,00	2,0000	,00000
E-Εφαρμογή του ΕΕΔΔ σε συνεργασία με κανένα	97	1,00	2,00	1,4845	,50236
E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας	99	2,00	5,00	3,7677	,79319
E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών	99	2,00	5,00	4,0404	,76824
E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών	97	1,00	5,00	3,5052	1,16479
E-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονέων	99	1,00	5,00	3,3838	1,24300
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη σύνδεση διδακτικών στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων	99	3,00	5,00	4,2626	,59908
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων	99	3,00	5,00	4,2828	,60677
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών	99	3,00	5,00	4,3232	,66744
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας και την κατανομή του διδακτικού χρόνου	99	3,00	5,00	4,3939	,63597
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών	99	2,00	5,00	4,1616	,88879
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών	99	2,00	5,00	4,1111	,93557
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας	99	1,00	5,00	4,0707	1,00257
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού	99	2,00	5,00	4,3939	,69720
E-Αναφορά άλλου σχετικού την εφαρμογή του ΕΕΔΔ (ανοικτή ερώτηση)	99	1	2	1,98	,141
Valid N (listwise)	95				

Γ. Πίνακες μη παραμετρικού ελέγχου Chi-Square

Πίνακας Γ1

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Ασάφειες στη διατύπωση των στόχων του Α.Π. ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	46,808 ^f
df	1	3	2	8	7	4	1	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ2

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	22,172 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ3

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	53,475 ^f
df	1	3	2	8	7	4	1	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ4

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	42,263 ^f
df	1	3	2	8	7	4	1	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ5

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Μαθητές με ελλειμματική φοίτηση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	86,404 ^f
df	1	3	2	8	7	4	1	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ6

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Οικογενειακά προβλήματα και κοινωνική συμπεριφορά μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	40,677 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ7

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Οικογενειακά προβλήματα και επίδοση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	31,061 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ8

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Δυσχέρειες στη συνεργασία οικογένειας- εκπαιδευτικού ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	62,566 ^f
df	1	3	2	8	7	4	1	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ9

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Μαθητές που παραβαίνουν τους κανόνες της τάξης ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	45,606 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ10

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Μη καταλληλότητα χώρου διδασκαλίας ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	24,515 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ11

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	31,384 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ12

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	63,475 ^f
df	1	3	2	8	7	4	1	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ13

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Μαθητές με έλλειψη ενδιαφέροντος στη διδασκαλία ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	20,788 ^c
df	1	3	2	8	7	4	1	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ14

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	P-Ανάγκη για πρόσθετο διδασκτικό υλικό ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	24,182 ^f
df	1	3	2	8	7	4	1	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ15

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε- Αποτελεσματικότητα α διδασκαλίας μετά τη χρήση του ΕΕΔΔΔ
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	52,061 ^c
df	1	3	2	8	7	4	1	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ16

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Δυνατότητα χρήσης του ΕΕΔΔΔ από τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	63,788 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ17

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη λήψη "αποφάσεων επί της διδασκαλίας"
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	53,848 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ18

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη σαφήνιά τους
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	36,879 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ19

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Χρόνος που απαιτήθηκε για την εφαρμογή του ΕΕΔΔ
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	63,980 ^f
df	1	3	2	8	7	4	1	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ20

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	83,990 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ21

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	63,980 ^f
df	1	3	2	8	7	4	1	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ22

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	34,697 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ23

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	96,606 ^f
df	1	3	2	8	7	4	1	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

- a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.
 b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.
 c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.
 d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.
 e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.
 f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ24

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	56,030 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

- a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.
 b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.
 c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.
 d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.
 e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.
 f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ25

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	53,687 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ26

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	34,082 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

g. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,4.

Πίνακας Γ27

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη σύνδεση διδασκικών στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	36,424 ^c
df	1	3	2	8	7	4	1	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ28

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διατύπωση επιπλέον διδασκικών στόχων
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	33,879 ^c
df	1	3	2	8	7	4	1	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ29

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	22,061 ^c
df	1	3	2	8	7	4	1	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ30

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας και την κατανομή του διδακτικού χρόνου
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	28,545 ^c
df	1	3	2	8	7	4	1	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.

b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.

c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.

d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.

f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας 31

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	34,859 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

- a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.
 b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.
 c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.
 d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.
 e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.
 f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ32

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	31,788 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

- a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.
 b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.
 c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.
 d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.
 e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.
 f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ33

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	59,232 ^f
df	1	3	2	8	7	4	1	4
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

- a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.
 b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.
 c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.
 d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.
 e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.
 f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Πίνακας Γ34

	Φύλο Εκπαιδευτικού	Ηλικιακή ομάδα Εκπαιδευτικού	Διδακτική Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Μέγεθος Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Π.Ε. Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Αστικότητα Σχολείου Υπηρετήσης Εκπαιδευτικού	Ε-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδασκαλικού υλικού
Chi-Square	26,273 ^a	22,333 ^b	28,788 ^c	352,727 ^d	74,980 ^e	6,707 ^f	1,707 ^a	70,899 ^b
df	1	3	2	8	7	4	1	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,152	,191	,000

- a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 49,5.
 b. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,8.
 c. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 33,0.
 d. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.
 e. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,4.
 f. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 19,8.

Δ. Πίνακες μη παραμετρικού ελέγχου συσχέτισεων Spearman's Rho

Πίνακας Δ1: Συσχέτιση μεταβλητών 6a και 6b

			P-Οικογενειακά προβλήματα και κοινωνική συμπεριφορά μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	P-Οικογενειακά προβλήματα και επίδοση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Spearman's rho	P-Οικογενειακά προβλήματα και κοινωνική συμπεριφορά μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Correlation Coefficient	1,000	,672**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	99	99
	P-Οικογενειακά προβλήματα και επίδοση ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Correlation Coefficient	,672**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	99	99

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας Δ2: Συσχέτιση μεταβλητών 10a και 10b

			P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"
Spearman's rho	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Correlation Coefficient	1,000	,675**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	99	99
	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Correlation Coefficient	,675**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	99	99

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας Δ3: Συσχέτιση μεταβλητών 19a και 19b

			E-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη λήψη "αποφάσεων επί της διδασκαλίας"	E-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη σαφήνιά τους
Spearman's rho	E-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη λήψη "αποφάσεων επί της διδασκαλίας"	Correlation Coefficient	1,000	,924**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	99	99
	E-Αξιολόγηση των ΠΕΠΑ ως προς τη σαφήνιά τους	Correlation Coefficient	,924**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	99	99

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας Δ4: Συσχέτιση μεταβλητών 21a, 21b και 21c

			Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών
Spearman's rho	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών	Correlation Coefficient	1,000	,746**	,649**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	99	99	99
	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το κοινωνικό προφίλ των μαθητών	Correlation Coefficient	,746**	1,000	,700**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	99	99	99
	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών	Correlation Coefficient	,649**	,700**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	99	99	99

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας Δ5: Συσχέτιση μεταβλητών 24a, 24b, 24c και 24d

			Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών v	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονέων
Spearman's rho	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της διαμαθητικής συνεργασίας	Correlation Coefficient	1,000	,764**	,664**	,579**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	99	99	97	99
	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών	Correlation Coefficient	,764**	1,000	,522**	,467**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	99	99	97	99
	Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και άλλων εκπαιδευτικών	Correlation Coefficient	,664**	,522**	1,000	,878**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	97	97	97	97
Ε-Συμβολή του ΕΕΔΔ στη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονέων	Correlation Coefficient	,579**	,467**	,878**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	
	N	99	99	97	99	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας Δ6: Συσχέτιση μεταβλητών 25a, 24b, 24c, 24d, 25e, 25f, 25g και 25h

		E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη σύνδεση διδακτικών στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας και την κατανομή του διδακτικού χρόνου	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού	
Spearman's rho	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη σύνδεση διδακτικών στόχων και διδακτικών δραστηριοτήτων	Correlation	1,000	,637**	,475**	,505**	,399**	,405**	,439**	,449**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	99	99	99	99	99	99	99	99
	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διατύπωση επιπλέον διδακτικών στόχων	Correlation	,637**	1,000	,631**	,566**	,439**	,413**	,361**	,432**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	99	99	99	99	99	99	99	99
	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών	Correlation	,475**	,631**	1,000	,510**	,688**	,675**	,542**	,644**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	99	99	99	99	99	99	99	99
	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δόμηση των φάσεων διδασκαλίας και την κατανομή του	Correlation	,505**	,566**	,510**	1,000	,632**	,528**	,540**	,608**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
		N	99	99	99	99	99	99	99	99
	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανών αποριών των μαθητών	Correlation	,399**	,439**	,688**	,632**	1,000	,808**	,680**	,634**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
		N	99	99	99	99	99	99	99	99
	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη δυνατότητα πρόβλεψης πιθανής κόπωσης των μαθητών	Correlation	,405**	,413**	,675**	,528**	,808**	1,000	,692**	,692**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της	Correlation	,439**	,361**	,542**	,540**	,680**	,692**	1,000	,788**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	
E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού	Correlation	,449**	,432**	,644**	,608**	,634**	,692**	,788**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας Δ7: Συσχέτιση μεταβλητών 2 και 21a

		P-Αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	E-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών	
Spearman's rho	P-Αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες μαθητών ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Correlation Coefficient	1,000	,514**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	99	99
	E-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών	Correlation Coefficient	,514**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	99	99

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας Δ8: Συσχέτιση μεταβλητών 9 και 25g

		P-Μη καταλληλότητα χώρου διδασκαλίας ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας	
Spearman's rho	P-Μη καταλληλότητα χώρου διδασκαλίας ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Correlation Coefficient	1,000	,588**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	99	99
	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς τη διαμόρφωση του χώρου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της διδασκαλίας	Correlation Coefficient	,588**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	99	99

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας Δ9: Συσχέτιση μεταβλητών 10a, 10b και 21c

		P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενε ς γνώσεις ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενε ς δεξιότητες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	E-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών	
Spearman's rho	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες γνώσεις ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Correlation Coefficient	1,000	,675**	
		Sig. (2-tailed)	.	,000	
		N	99	99	
	P-Μαθητές με μη επαρκείς προαπαιτούμενες δεξιότητες ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Correlation Coefficient	,675**	1,000	,524**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	99	99	99
	E-Συμβολή του ΕΕΔΔΔ στη συγκέντρωση πληροφοριών για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών	Correlation Coefficient	,431**	,524**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	99	99	99

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας Δ10: Συσχέτιση μεταβλητών 12 και 25h

			P-Ανάγκη για πρόσθετο διδακτικό υλικό ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού
Spearman's rho	P-Ανάγκη για πρόσθετο διδακτικό υλικό ως παράγοντας "ρίσκου στη διδασκαλία"	Correlation Coefficient	1,000	,445**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	99	99
	E-Αποτίμηση του ΕΕΔΔ ως προς την επιλογή κατάλληλου για τη διδασκαλία διδακτικού υλικού	Correlation Coefficient	,445**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	99	99

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

**ΕΓΚΡΙΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΑΠΟ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ & ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας:

Μαρούσι, 09-04-2020
Αρ. Πρωτοκόλλου : Φ15/44707/Δ1

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudonpe@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Ελ.Κωνσταντινίδου
Τηλέφωνο : 2103443372

ΠΡΟΣ: Κ. Ζαγκότα Βασίλειο
zgakotas@gmail.com

ΚΟΙΝ:
-ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΕΣ Δ/ΝΣΕΙΣ Α/ΘΜΙΑΣ &
Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ, ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

-ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ Π.Ε.
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, ΑΡΤΑΣ, ΠΡΕΒΕΖΑΣ ΚΑΙ
ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ
(μέσω των αντίστοιχων Περ. Δ/νσεων)

-ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΠΙΣΥΝΑΠΤΟΜΕΝΟΥ
ΠΙΝΑΚΑ
(μέσω των αντίστοιχων Δ/νσεων Π.Ε.)

ΘΕΜΑ: Έγκριση έρευνας σε χρονική περίοδο εφαρμογής μέτρων Covid-19

- ΣΧ.: 1) Το με αρ.πρ. 22378/Δ1/17-02-2020 εισερχόμενο έγγραφο- γνωμοδότηση του ΙΕΠ
2) Τα με αρ.πρ. 202654/Δ1/23-12-2019 και 202474/Δ1/20-12-2019 εισερχόμενα έγγραφα
3) Η με αρ.πρ. Φ15/22378/ΕΚ/44638/Δ1/09-04-2020 έγκριση

Σας αποστέλλουμε την απόφαση έγκρισης διεξαγωγής έρευνας/ πρακτικής άσκησης,
η εφαρμογή της οποίας θα είναι δυνατή μετά την αποκατάσταση λειτουργίας των σχολείων,
που έχει διακοπεί λόγω της εφαρμογής των μέτρων για την αποφυγή διάδοσης του ιού Covid-
19".

Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ & ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κ.Α.Α.

ΚΑΣΣΙΑΝΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

Ψηφιακά
υπογεγραμμένο
από CHRYSOULA
ΒΑΚΑ
Ημερομηνία:
2020.04.09
Εσ.Διανομή: Δ/ση Σπουδών Προγραμμάτων & Οργάνωσης Π.Ε. Τμ. Α'



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ, ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudonpe@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Ελ.Κωνσταντινίδου
Τηλέφωνο : 210 344 3372

ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟ

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας:

Μαρούσι, 09-04-2020

Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ15/22378/ΕΚ/44638/Δ1

ΠΡΟΣ: Κ. Ζαγκότα Βασίλειο
zagkotas@gmail.com

ΚΟΙΝ.: -ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΕΣ Δ/ΝΣΕΙΣ Α/ΘΜΙΑΣ &
Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ, ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

-ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ Π.Ε.
ΘΕΣΣΠΡΩΤΙΑΣ, ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, ΑΡΤΑΣ, ΠΡΕΒΕΖΑΣ ΚΑΙ
ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ
(μέσω των αντίστοιχων Περ. Δ/νσεων)

-ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΠΙΓΥΝΑΠΤΟΜΕΝΟΥ
ΠΙΝΑΚΑ
(μέσω των αντίστοιχων Δ/νσεων Π.Ε.)

ΘΕΜΑ : Έγκριση έρευνας

Σχετ.: 1) Το με αρ.πρ. 22378/Δ1/17-02-2020 εισερχόμενο έγγραφο- γνωμοδότηση του ΙΕΠ
2) Τα με αρ.πρ. 202654/Δ1/23-12-2019 και 202474/Δ1/20-12-2019 εισερχόμενα έγγραφα

Σε απάντηση του αιτήματός σας και βάσει του με αριθμ. 8/13-02-2020 απόσπασμα πρακτικού - γνωμοδότηση του Ι.Ε.Π., σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνεται η διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα «Διερεύνηση παραγόντων κινδύνου ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και δυνατότητας αντιστάθμισής τους» η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας και της Περιφέρειας Ηπείρου για το σχολικό έτος 2019-20 με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τον Διευθυντή τους και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η έρευνα να διεξαχθεί με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας και εντός του διδακτικού και εργασιακού τους ωραρίου. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική και γίνεται με δική τους ευθύνη.

2. Ο συνολικός χρόνος απασχόλησης των μαθητών και μαθητριών να μην υπερβαίνει τις τις δύο (2) διδακτικές ώρες ανά τμήμα και να πραγματοποιείται εντός ωρολογίου προγράμματος.

3. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η φωτογράφιση, η ηχογράφιση και η βιντεοσκόπηση των μαθητών. Να τηρηθεί αυστηρά η δεοντολογία όσον αφορά την προαιρετική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, καθώς και τη διασφάλιση της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση, να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία όπως περιγράφεται

Ψηφιακά στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, το οποίο έχει υποβληθεί στο Υ.ΠΑΙ.Θ
υπογεγραμμένο
από CHRYSOULA
BAKA
Ημερομηνία:
2020.04.10

4. Η εν λόγω έρευνα να μην χρησιμοποιηθεί για κανενός είδους διαφημιστικό ή άλλο εμπορικό σκοπό.

5. Να κατατεθεί ηλεκτρονικό αντίτυπο της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς επίσης και η ενυπόγραφη, σύμφωνη ή όχι, γνώμη της ερευνήτριας για το αν επιτρέπει στο Ι.Ε.Π. να προβεί σε ηλεκτρονική ανάρτηση της ερευνητικής εργασίας. Το αντίτυπο, αφού κατατεθεί στο πρωτόκολλο, θα διαβιβάζεται αρμοδίως στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π.

Η έρευνα διεξάγεται από τον κ. Ζαγκότα Βασίλειο, υποψήφιο διδάκτορα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο πλαίσιο των διδακτορικών σπουδών του αιτούντα.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν. : Πίνακας σχολείων

ΜΕ ΕΝΤΟΛΗ ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΥ
Η ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ Π.Ε., Δ.Ε & Ε.Α.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΓΚΙΚΑ

Εσωτερική Διανομή
Δ/νση Σπουδών, Προγραμμάτων
& Οργάνωσης Π.Ε., Τμήμα Α'

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητοί/-ες συνάδελφοι,

Σε συνέχεια της τηλεφωνικής μας επικοινωνίας (τέλη Δεκεμβρίου 2019), με την παρούσα επιστολή σας ευχαριστώ θερμά για την αποδοχή της συνεργασίας μας ως προς την έρευνα με τίτλο «Διερεύνηση παραγόντων κινδύνου ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και δυνατότητες αντιστάθμισής τους», η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων με επίσημο τον Επίκουρο Καθηγητή Ιωάννη Φύκαρη.

Η έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς των τάξεων Α', Γ' και Ε' και όλων των άλλων ειδικοτήτων που διδάσκουν στις τάξεις αυτές. Σκοπός της έρευνας είναι η αποσαφήνιση των παραγόντων διακινδύνευσης της διδασκαλίας και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να περιοριστεί η διακινδύνευση αυτή. Στόχοι της είναι να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση του κάθε παράγοντα ξεχωριστά, να καταρτιστεί ένα μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού με ανάλυση διακινδύνευσης και να αποτιμηθεί από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας.

Το υλικό της έρευνας είναι:

- A. Ένα φυλλάδιο το οποίο περιλαμβάνει το «Εργαλείο Εντοπισμού και Διαχείρισης της Διακινδύνευσης στη Διδασκαλία» ή «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» αποτελεί μια σύνοψη παραγόντων οι οποίοι μπορούν να θέσουν τη διδασκαλία σε διακινδύνευση ή ρίσκο, να την κάνουν, δηλαδή, να αποτύχει στην επίτευξη των σκοπών τους. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί λαμβάνουν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» και το συμβουλευονται για να σχεδιάσουν δύο (2) ωριαίες διδασκαλίες σε όποιο μάθημα επιθυμούν, όποια ημέρα και ώρα επιθυμούν. Κατόπιν, διεξάγουν τη διδασκαλία και, μετά το τέλος της, αξιολογούν το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.» σε ειδικό ερωτηματολόγιο. Το φυλλάδιο δεν επιστρέφεται στον ερευνητή και ο εκπαιδευτικός μπορεί να το κρατήσει προκειμένου να σχεδιάσει και άλλες διδασκαλίες, αν επιθυμεί, μετά το πέρας της έρευνας.
- B. Ένα ανώνυμο Ερωτηματολόγιο το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το οποίο συμπληρώνεται πριν τη χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», ο εκπαιδευτικός απαντά σε ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με το τι μπορεί να θεωρηθεί «διακινδύνευση» ή «ρίσκο στη διδασκαλία». Στο δεύτερο μέρος, το οποίο συμπληρώνεται μετά την πειραματική χρήση του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.», ο εκπαιδευτικός απαντά σε ερωτήσεις κλειστού τύπου στις οποίες αξιολογεί το «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Το ερωτηματολόγιο αυτό επιστρέφεται στον ερευνητή.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα αναμένεται να συμβάλει (α) στη θεωρητική τεκμηρίωση της έννοιας της «διακινδύνευσης-ρίσκου στη διδασκαλία» και (β) στην κατάρτιση ενός νέου μοντέλου διδακτικού σχεδιασμού, εφαρμόσιμου από τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή διδασκαλία.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι προαιρετική και ότι οι συμμετέχοντες μπορούν σε οποιοδήποτε σημείο της έρευνας να ενημερώσουν τον ερευνητή για τον αποχώρησή τους από αυτή.

Σε ημερομηνία που θα συμφωνηθεί με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ο ερευνητής θα επισκεφθεί τη σχολική μονάδα προκειμένου να διανείμει στους συμμετέχοντες το υλικό της έρευνας και να λύσει πιθανές απορίες για την εφαρμογή του «Ε.Ε.Δ.Δ.Δ.». Κατόπιν, θα επισκεφθεί ξανά το σχολείο για να συλλέξει τα ερωτηματολόγια έπειτα από νέα συνεννόηση με τη διεύθυνση του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, ωστόσο, να επικοινωνούν με τον ερευνητή είτε τηλεφωνικά στο 6945404281, είτε ηλεκτρονικά στο e-mail: zagkotas@gmail.com για οποιαδήποτε διευκρίνιση.

Σας ευχαριστώ θερμά για την ανταπόκριση και παρακαλώ να μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου για οποιαδήποτε απορία.

Με εκτίμηση,

Βασίλειος Ζαγκότας,

M.Ed., Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Πίνακας Αποδεκτών:

1. 1^ο 6/Θεσσιο Πειραματικό Σχολείο Ιωαννίνων
2. 2^ο 6/Θεσσιο Πειραματικό Σχολείο Ιωαννίνων
3. Δημοτικό Σχολείο Πραμάντων Ιωαννίνων
4. Δημοτικό Σχολείο Επισκοπικού Ιωαννίνων
5. 1^ο Δημοτικό Σχολείο Περασματος Ιωαννίνων
6. Δημοτικό Σχολείο Αβγού Ιωαννίνων
7. Δημοτικό Σχολείο Αγίου Δημητρίου Πέτα Άρτας
8. Δημοτικό Σχολείο Καλόβατου Άρτας
9. Δημοτικό Σχολείο Ράχης Άρτας
10. 1^ο Δημοτικό Σχολείο Άρτας
11. 9^ο Δημοτικό Σχολείο Άρτας
12. Δημοτικό Σχολείο Χαλκιάδων
13. 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ηγουμενίσσας
14. 1^ο Δημοτικό Σχολείο Φιλιατών Θεσπρωτίας «Κωνσταντίνος Ζάππας»
15. Δημοτικό Σχολείο Συβότων Θεσπρωτίας
16. Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Σκανδάλου-Γαρδικίου Θεσπρωτίας
17. Δημοτικό Σχολείο Ξηρολόφου - Αρχαία Ελέα Θεσπρωτίας
18. 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πρέβεζας
19. 1^ο Δημοτικό Σχολείο Καναλακίου Πρέβεζας
20. 2^ο Δημοτικό Σχολείο Καναλακίου Πρέβεζας
21. Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Μεσοποτάμου Πρέβεζας
22. Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Βουβοποτάμου Πρέβεζας
23. Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Χεμαδιού Πρέβεζας
24. Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Μύτικα Πρέβεζας
25. 8^ο Δημοτικό Σχολείο Πρέβεζας
26. Ολοήμερο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Μεσολογγίου
27. 1^ο Δημοτικό Σχολείο Αστακού Αιτωλοακαρνανίας
28. «Δημητρούκειο» Δημοτικό Σχολείο Καραϊσκάκη Αιτωλοακαρνανίας
29. Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Μύτικα Αιτωλοακαρνανίας
30. Δημοτικό Σχολείου Παλαίρου Αιτωλοακαρνανίας
31. Δημοτικό Σχολείο Πενταλόφου Αιτωλοακαρνανίας
32. 17^ο Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου

Ξενόγλωσση:

- Abbas, M., Othman, M. & Rahman, P. (2012). Pre-school Classroom Environment: Significant upon Childrens' Play Behavior? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 49, σελ. 47-65
- Achenbach, T.M. & Ruffle, T.M. (2000). The Child Behaviour Checklist and Related Forms for Assessing Behavioral/Emotional Problems and Competencies. *Pediatrics in Review*, 21, σελ. 265-271, DOI: 10.1542/pir.21-8-265
- Adair, J. (2007). *Decision Making & Problem Solving Strategies*. London & Philadelphia: Kogan Page
- Adam, B., Beck, U. & Loon, J. (Eds.) (2000). *The risk society and beyond. Critical issues for social theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications
- Adams, C.M., & Pierce, R.L. (2004). Characteristics of effective teaching. Κεφάλαιο στο: *Traditions and innovations: Teaching at Ball State University* (σελ. 102-107). Muncie: Ball State University.
- Agasisti, T., Catalano, G. & Sibiano, P. (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 292-311
- Ahmad, R. (2010). A Normative Account of Risk: The Case of Cognitive Enhancers. Κεφάλαιο στο: Center for Applied Ethics and Philosophy (Ed.), *Applied Ethics. Challenges for the 21st Century* (σελ. 54-65). Sapporo: Hokkaido University
- Ainsworth, J. (2013). *Sociology of Education. An A-to-Z Guide*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Reference
- Alanazi, S. (2016). Comparison for Curriculum Ideologies. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 2, 1-10
- Alexakos, K. (2015). *Being a teacher – researcher. A primer on doing authentic inquiry research on teaching and learning*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers
- Allodi, M. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research* (13), σελ. 89–104
- Althaus, C.E. (2005). A disciplinary perspective on the epistemological status of risk, *Risk Analysis* 25(3), σελ. 567–88.
- Altman, E., Resti, A., Sironi, A. (Eds.) (2005). *Recovery Risk. The next challenge in Credit Risk Management*. Chichester, New York, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley & Sons
- Alubokin, B. & Akyina, K. (2015). Effects of divorce on the academic performance of some selected public senior high school students in the Bolgatanga municipality of Ghana. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development* 2 (10), σελ. 375-381
- Anderson, B.F. (2002). *The Three Secrets of Wise Decision Making*. Portland: Single Reef Press
- Andrei, F., Siegling, A.B., Aloe, A.M., Baldaro, B. & Petrides, K.V. (2015). The Incremental Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue):

¹²⁸ Οι βιβλιογραφικές αναφορές καταρτίστηκαν σύμφωνα με το σύστημα APA, 7^η έκδοση, 2020

- A Systematic Review and Meta-Analysis, *Journal of Personality Assessment*, DOI: 10.1080/00223891.2015.1084630
- Anic P., Rogulic D. & Svegar D. (2017). What do students do in their free time and why? *Polish Psychological Bulletin* 48 (4), σελ. 504-515, doi: 10.1515/ppb-2017-0057
- Anleiter, M.A. (2011). *The Power of Deduction. Failure Modes and Effects Analysis for Design*. Milwaukee: ASQ Quality Press
- Appana, S. (2008). A review of Benefits and Limitations of Online Learning in the Context of the Student, the Instructor, and the Tenured Faculty. *International Journal on E-Learning*, 7 (1), σελ. 5-22
- Apple, M. W. (2011). *Education and Power*, 2nd Ed. New York & London: Routledge
- Apter, M.J. (2007). *Reversal Theory: The Dynamics of Motivation, Emotion and Personality*. Oxford: Oneworld Publications
- Apter, M.J. (Ed.) (2001). *Motivational Styles in Everyday Life: A Guide to Reversal Theory*. Washington, D.C.: American Psychological Association. DOI: <https://doi.org/10.1037/10427-001>
- Aritzeta, A., Mindeguia, R., Soroa, G., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Elorza, U. & Aliri, J. (2020). Team Emotional Intelligence in Working Contexts: Development and Validation of the Team-trait Meta Mood Scale (T-MMS). *Frontiers in Psychology*, 11, διαδικτυακή δημοσίευση: 26/05/2020 (ανάκτηση και προσπέλαση: 12 Δεκεμβρίου 2020). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00893
- Arkoful, V. & Abaidoo, N. (2014). The role of e-learning, the advantages of its adoption in Higher Education. *International Journal of Education and Research*, 2 (12), σελ. 397-410
- Arnab, R. (2017). *Survey Sampling. Theory and Applications*. London, San Diego, Cambridge, Oxford: Academic Press – Elsevier
- Arnold, K.H. & Lindner-Müller, C. (2016): Die Lern- und die lehrtheoretische Didaktik. In: Porsch R. (Ed.): *Einführung in die allgemeine Didaktik.*, Münster: Waxmann
- Arwerg, U.R. (2008). Decision Support Systems and Decision-Making Processes. Κεφάλαιο στο: Adam F. & Humphreys P. *Encyclopedia of Decision-Making and Decision Support Technologies*. Hershey (σελ. 218-224). New York: Information Science Reference
- Assailly, J.-P. (2010). *The Psychology of Risk*. New York: Nova Science Publishers, Inc
- Aven, T. & Kristensen, V. (2019). How the distinction between general knowledge and specific knowledge can improve the foundation and practice of risk assessment and risk-informed decision-making. *Reliability Engineering and System Safety* 191, σελ. 1-9, <https://doi.org/10.1016/j.res.2019.106553>
- Aven, T. & Van Kessenich, A.M. (2019). Teaching children and youths about risk and risk analysis: what are the goals and the risk analytical foundation? *Journal of Risk Research*, doi: 10.1080/13669877.2018.1547785
- Aven, T. (2003). *Foundations of Risk Analysis. A Knowledge and Decision-Oriented Perspective*. Chichester, New York, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley & Sons
- Aven, T. (2010). *Misconceptions of Risk*. Chichester: John Wiley and Sons
- Aven, T. (2012a). The risk concept-historical and recent development trends, *Reliability Engineering and System Safety*, Vol 99, σελ. 33-44.
- Aven, T. (2012b). On the link between risk and exposure, *Reliability Engineering and System Safety*, Vol. 106, σελ. 191-199.

- Aven, T. (2013a). A conceptual framework for linking risk and the elements of the data-information-knowledge-wisdom (DIKW) hierarchy, *Reliability Engineering and System Safety* 111. pp: 30-36
- Aven, T. (2013b) Practical implications of the new risk perspectives, *Reliability Engineering and System Safety*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ress.2013.02.020>
- Aven, T. (2015). *Risk Analysis*. Chichester: Wiley
- Aven, T. (2020). Three influential risk foundation papers from the 80s and 90s: Are they still state-of-the-art? *Reliability Engineering and System Safety* 193, σελ. 1-8, <https://doi.org/10.1016/j.ress.2019.106680>
- Aven, T., Renn O. & Rosa E. (2011). On the ontological status of the concept of risk, *Safety Science, Vol 49*, σελ. 1074–1079.
- Aven, T. & Renn O. (2009). On risk defined as an event where the outcome is uncertain, *Journal of Risk Research*, 12:1, 1-11, doi: 10.1080/1366.9870802488883
- Aven, T. & Renn O. (2010). Response to Professor Eugene Rosa's viewpoint to our paper, *Journal of Risk Research*, 13:3, 255-259, doi: 10.1080/13669870903484369
- Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom*. New York & London: Routledge
- Babalıs, T., Tsoli, K., Koutouvela, C., Stavrou, N. & Alexopoulos, N. (2012). Quality and effectiveness in greek primary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, σελ. 1462-1468
- Babalıs, T., Tsoli, K., Nikolopoulos, V. & Maniatis, P. (2014). The Effect of Divorce on School Performance and Behavior in Preschool Children in Greece: An Empirical Study of Teachers' Views. *Psychology* 5 (1), σελ. 20-26,
- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience* 4(10), σελ. 829–839.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. Κεφάλαιο στο: E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (σελ. 179-200). Oxford: Blackwell
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., σελ. 13-25
- Bass, B.M. & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates
- Baudson, T.G., Weber, K.E. & Freund P.A. (2016). More Than Only Skin Deep: Appearance Self-Concept Predicts Most of Secondary School Students' Self-Esteem. *Frontiers in Psychology* 7 (1568), σελ. 1-14, doi: 10.3389/fpsyg.2016.01568
- Beach, L.R. & Connolly, T. (2005). *The Psychology of Decision Making. People in Organizations*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications
- Bechtel, R. & Churchman, A. (2002). *Handbook of Environmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons
- Beck, T.K. (2019). Gewalt, (Un-)Sicherheit und Risiko in der Moderne. Κεφάλαιο στο: Pelizäus, H. & Nieder, L. (Hrsg.). *Das Risiko –Gedanken übers und ins Ungewissesel* (σελ. 213-224). Wiesbaden: Springer

- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London, Newbury Park, New Delhi: SAGE Publications
- Beck, U. (2009). *World at Risk*. Cambridge: Polity Press
- Becker, G.E. (2007). *Unterricht planen*. Weinheim: Beltz
- Becker-Kurz, B. & Morris, Z.A. (2015). The link between class climate and teacher and student emotions: Implications for theory, research, and educational practice. Κεφάλαιο στο: Rubie-Davies, C.M., Stephens, J.M. & Watson, P. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom* (σελ. 263-272). New York & London: Routledge
- Beghetto, R. A., Karwowski, M., & Reiter-Palmon, R. (2020). Intellectual risk taking: A moderating link between creative confidence and creative behavior? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. Online Prepublished Article (Ανάκτηση και προσπέλαση: 19/01/2021)*
- Bell, A. (1993). Principles for the Design of Education. *Educational Studies in Mathematics* 24, σελ. 5-34
- Bentham, S. (2002). *Psychology in Education*. Routledge Modular Psychology Series. Hove: Routledge
- Berger, J.L., Girardet, C., Vaudroz, C. & Crahay, M. (2018). Teaching Experience, Teachers' Beliefs, and Self-Reported Classroom Management Practices: A Coherent Network. *SAGE Open* 8 (1), σελ. 1-12 DOI: 10.1177/2158244017754119
- Berns, R. (2013). *Child, Family, School, Community*. Belmont CA: Wadsworth
- Bernstein, P. (1998). *Against the Gods. The remarkable story of risk*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Berticat, C., Durand, V., Raymond, M. & Faurie, Ch. (2017). Link between Parental Separation and Decreased Performance in French High School Students. *Journal of Behavior* 2 (3), σελ. 1012-1020
- Bestia, G. (2016). *The Beautiful Risk of Education*. London, New York: Routledge
- Betts, L.R. & Rotenberg, K.J. (2007). A short Form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25 (2), σελ. 150-164
- Bhushan, N. & Rai, K. (2004). *Strategic Decision Making. Applying the Analytic Hierarchy Process*. London, Berlin, Heidelberg, New York, Hong Kong, Milan, Paris, Tokyo: Springer
- Biller, B.L. (2007). *Cultural Relativism in the face of West. The plight of women and female children*. New York & New Hampshire: Palgrave Macmillan
- Bjarnason, T., bendtsen, P., Arnarsson, A., Borup, I., Iannotti, R.J., Lofstedt, P., Haapasalo, I. & Niclasen, B. (2012). Life Satisfaction Among Children in Different Family Structures: A Comparative Study of 36 Western Societies. *Children & Society* 26, σελ. 51-62
- Blair, S.L., Legazpi Blair, M. & Madamba, A. (1999). Racial/Ethnic Differences in High School Students' Academic Performance: Understanding the Interweave of Social Class and Ethnicity in the Family Context. *Journal of Comparative Family Studies* 30 (3), σελ. 539-555
- Blakemore, S.-J. (2018). Avoiding Social Risk in Adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 27, (2), σελ. 116-122

- Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S. & Martin, C. (2002). Relationships between Class Size and Teaching: A Multimethod Analysis of English Infant Schools. *American Educational Research Journal* 39 (1), σελ. 101-132
- Blavatsky, P.R. (2008). Stochastic utility theorem. *Journal of Mathematical Economics* 44, σελ. 1049-1056
- Blough, D.K., Madden, C.W. & Hornbrook, M.C. (1999). Modeling risk using generalised linear modeling. *Journal of Health Economics* 18, σελ. 153-171
- Blyth, E. & Milner, J. (1999). *Improving School Attendance*. London & New York: Routledge
- Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (2005). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, San Francisco, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo: Academic Press
- Bohning, G. & Hale, L. (1998). Images of self-confidence and the change-of-career prospective elementary science teacher. *Journal of Elementary Science Education* 10 (1), σελ. 39-59
- Boholm, A. & Corvellec, H. (2011). A relational theory of risk. *Journal of Risk Research* 14 (2), σελ. 175-190, doi: 10.1080/13669877.2010.515313
- Boholm, M. (2012). The Semantic Distinction Between “Risk” and “Danger”: A Linguistic Analysis. *Risk Analysis* 32 (2), σελ. 281-293
- Boholm, M. (2019). How do Swedish Government agencies define risk? *Journal of Risk Research* 22 (6), σελ. 717-734 doi: 10.1080/13669877.2017.1422782
- Bonss, W. (2010). (Un-)Sicherheit in der Moderne. Κεφάλαιο στο: Zoche, P., Kaufmann, St. & Haverkamp (Hg.). *Zivile Sicherheit Gesellschaftliche Dimensionen gegenwärtiger Sicherheitspolitiken*. Wetzlar: Transcript Verlag.
- Boonk, L., Gijssels, H.J.M., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, σελ. 10-30
- Bordin, I.A., Rocha, M.M., Paula, C.S., Teixeira, M.C.T.V., Achenbach, T.M., Rescola, L.A. & Silveira, E.F.M. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher’s Report Form (TRF): an overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de Saude Publica*, 29 (1), σελ. 13-28
- Borich, G. (2007). *Effective teaching methods: Research-based practice*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill/Prentice Hall
- Borisova, O.V., Vasbieva, D.G., Malykh, N.I., Vasnev, S.A. & Birova, J. (2016). Problem of Using Teaching Methods for Distance Learning Students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11 (5), σελ. 1175-1184
- Bouffard, Th. & Couture, N. (2003). Motivational Profile and Academic Achievement among Students Enrolled in Different Schooling Tracks. *Educational Studies*, 29 (1), σελ. 19-38, doi: 10.1080/03055690303270
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., Debnam, K. & Johnson, S. (2014). Measuring School Climate in High Schools: A Focus on Safety, Engagement, and the Environment. *Journal of School Health* 84 (9), σελ. 593-604
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66(5), σελ. 603-618
- Brindley, R. & Crocco, C. (2010). *Empowering the Voice of the Teacher Researcher. Achieving Success through a Culture of Inquiry*. Lanham, New York, Toronto, Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- Brinkworth, M. & Gehlbach, H. (2015). Perceptual Barriers to Teacher–Student Relationships. Overcoming them now and in the future. Κεφάλαιο στο: *Rubie-Davies C., Stephens J.M. & Watson P. The Routledge International Handbook of Social Psychology in the Classroom* (σελ. 198-208). London & New York: Routledge
- Brower, R. & Balch, B. (2005). *Transformational Leadership & Decision-Making in Schools*. Thousand Oaks, CA (USA): Corwin Press
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., & Ronning, R (2004). *Cognitive Psychology and Instruction*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Brymer, E. (2010). Risk taking in Extreme Sports: A phenomenological perspective. *Annals of Leisure Research* 13 (1/2), σελ. 218-239.
- Burns, A.C. (2005). Teaching experientially with the Madeline Hunter Method: An application in a marketing research course. *Simulation & Gambling* 37 (2), σελ. 284-294
- Burrell, Q.L. (1994). The Kolmogorov-Smirnov Test and Rank-Frequency Distributions. *Journal of the American Society for Information Science* 45, σελ. 59-60
- Burtlet, S. & Burton, D. (2007). *Introduction to Educational Sciences*. Los Angeles, London, New York, Singapore: Sage Publications
- Byram, A. & Hu, A. (Eds.) (2017). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, New York: Routledge
- Byrne, C.L., Shipman, A.S. & Mumford, M.D. (2010). The Effects of Forecasting on Creative Problem-Solving: An Experimental Study. *Creativity Research Journal* 22 (2), σελ. 119-138
- Caldwel, B. & Spinks, J. (2013). *Beyond the Self-Transforming School*. London & New York: Routledge
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology* 44, σελ. 473-490
- Card, A.J., Ward, J.R. & Clarkson, P.J. (2012). Beyond FMEA: The structured what-if technique (SWIFT). *Journal of Healthcare Risk Management* 31 (4), σελ. 23-29
- Carr-Chellman, A. (2011). *Instructional design for teachers*. London & New York: Routledge
- Carson, J. (2005). Objectivism and Education: A Response to David Elkind's 'The Problem with Constructivism'. *The Educational Forum* 69, σελ. 232-238
- Cash, T.F. (2012). *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance*. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Elsevier
- Casserley, T. & Megginson, D. (2009). *Learning from Burnout. Developing sustainable leaders and avoiding career derailment*. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Butterworth-Heinemann-Elsevier
- Cech, D.J. & Martin, S. (2012). *Functional Movement Development. Across the Lifespan*. St. Louis: Saunders - Elsevier
- Çetin, B. (2015). Academic Motivation and Self-Regulated Learning in Predicting Academic Achievement in College. *Journal of International Education Research – Second Quarter*, 11 (2), σελ. 95-106

- Chang, S. (2006). The Systematic Design of Instruction (6th Edition), Book Review. *Educational Technology Research and Development* 54 (4), σελ. 417-420
- Chant, R. Heafner, T. & Bennett, K. (2004). Connecting Personal Theorizing and Action Research in Preservice Teacher Development. *Teacher Education Quarterly* 31 (3), σελ. 25-42
- Chapelle, A. (2019). *Operational Risk Management*. Cornwall: John Wiley & Sons
- Chavas, J.P. (2004). *Risk Analysis in Theory and Practice*. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Elsevier Academic Press
- Chen, C. (2018): Understanding school–family contact and academic and behavioral performance among adolescent students in Taiwan. *International Journal of School & Educational Psychology*, σελ. 1-14
- Chizhik, E.W. & Chizhik, A.W. (2016). (Re)Conceptualizing the Purpose of the Lesson Plan. *The Journal of Educational Thought / Revue de la Pensée Éducative*, 49 (2), σελ. 210-225
- Çinkır, S., Nayir K.F. & Çetin, S.K. (2016). The Adaptation of Scale of School as a Caring Community Profile for Secondary School Students into Turkish: Adaptation of School as a Caring Community Scale. *International Journal of Higher Education*, 5 (4), σελ. 206-215
- Clemen, R.T. & Reilly, T. (2004). *Making Hard Decisions with Decision Tools*. Australia, Canada, Singapore, Spain, United Kingdom, United States: Duxbury Thompson Learning
- Cocodia, E.A. (2014). Cultural Perceptions of Human Intelligence. *Journal of Intelligence* 2, σελ. 180-196, doi: 10.3390/jintelligence2040180
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. & Major, L.E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. CEM, Durham University & the Sutton Trust
- Cohen, D.K. (2011). *Teaching and its Predicaments*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press
- Cohen, E.H., Meir, E.I., Segal, H. & Amar, R. (2003). Tension, Adventure, and Risk (TAR) and the Classification of Occupations. A Multidimensional Analysis. *Bulletin de méthodologie sociologique* 77, σελ. 1-12
- Collinson, V., & Fedoruk Cook, T. (2001). “I don’t have enough time” - Teachers’ interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration* 39 (3), σελ. 266–281. doi:10.1108/0957823011039288
- Connor, K.M. & Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety* 18, σελ. 76-82
- Corder, G.W. & Foreman, D.I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach*. Hoboken, N.J.: Wiley
- Cox, L.A. Jr. (2015). *Breakthroughs in Decision Science and Risk Analysis*. New Jersey: Wiley
- Crawley, F. & Tyler, B. (2015). *HAZOP: Guide to Best Practice. Guidelines to Best Practice for the Process and Chemical Industries*. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Elsevier

- Cruickshank, D., Bainer, D. & Metcalf, K. (1999). *The act of teaching*. Boston, Burr Ridge, Dubuque, Madison, New York, San Francisco, St. Louis, Bangkok, Bogota, Caracas, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, New Delhi, Seoul, Singapore, Sydney, Singapore, Taipei, Toronto: McGraw-Hill College
- Crutchley, A. (2003). Bilingualism in development: Language, literacy and cognition. *Child Language Teaching & Therapy* 19, σελ. 365-367
- Csaki, C. (2008). The Mythical Decision Maker: Models of Roles in Decision Making. Κεφάλαιο στο: Adam F. & Humphreys P. *Encyclopedia of Decision-Making and Decision Support Technologies* (σελ. 218-224). Hershey, New York: Information Science Reference
- Cugmas, Z. (2002) Preliminary Results of the Scale of Self-Perception for School Children (SPSC). *Early Child Development and Care*, 172 (1), σελ. 35-53, doi: 10.1080/03004430210879
- Cummings, E.M. & Schatz, J. (2012). Family Conflict, Emotional Security, and Child Development: Translating Research Findings into a Prevention Program for Community Families. *Clinical Child and Family Psychology Review* 15, σελ. 14-27
- Cure, J.J., Bridges, T.S. & McArdle, M.E. (2004). Comparative Risk Assessment Methods and Their Applicability to Dredged Material Management Decision-Making. *Human and Ecological Risk-Assessment* 10, σελ. 485-503
- Curwin, J., Slater, R. & Eadson, D. (2013). *Quantitative Methods for Business Decisions*. Andover, Hampshire: Cengage Learning EMEA
- Daniilidou, A. & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology* 15, σελ. 15-39
- Davis, G.E. (2003). From parts and wholes to proportional reasoning. *Journal of Mathematical Behavior* 22, σελ. 213-216
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D. & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20 (4), σελ. 631-642
- De Lange, M., Dronkers, J. & Wolbers, M. (2014). Single-parent family forms and children's educational performance in a comparative perspective: effects of school's share of single-parent families. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 25 (3), σελ. 329-350
- De Mijolla, A. (2005). *International Dictionary of Psychoanalysis*. Detroit, New York, San Francisco, San Diego, New Haven, Waterville, London, Munich: Thomson - Gale
- DeLuca, J., Genova, H. M., Capili, E. J. & Wylie, G. R. (2009). Functional Neuroimaging of Fatigue. *Physical Medicine & Rehabilitation Clinics of North America* 20, σελ. 325-337
- Demetriou, A., Kazi, S., Makris, N. & Spanoudis, G. (2020). Cognitive ability, cognitive self-awareness, and school performance: From childhood to adolescence. *Intelligence*, 79, <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101432>
- Dick, W. & Carey, L. (2000). *The Systematic Design of Instruction*. Glenview: Scott, Foresman, and Company
- Dick, W. (1996). The Dick and Carey model: Will it survive the decade? *Educational Technology Research and Development* 44 (3), σελ. 55-63.

- Dick, W., Carey, L. & Carey, J. (2015). *The Systematic Design of Instruction*. Boston, Columbus, Indianapolis, New York, San Francisco, Upper Saddle River, Amsterdam, Cape Town, Dubai, London, Madrid, Milan, Munich, Paris, Montreal, Toronto, Delhi, Mexico City, Sao Paulo, Sydney, Hong Kong, Seoul, Singapore, Taipei, Tokyo: Pearson
- Diehm, R., & Armatas, C. (2004). Surfing: an avenue for socially acceptable risk-taking, satisfying needs for sensation seeking and experience seeking. *Personality and Individual Differences* 36 (3), 663–677. Doi:10.1016/s0191-8869(03)00124-7
- Dome, J.L.C.M. & Fink-Gremmels, J. (2013). Human and animal risk assessments of chemicals in the food chain: Comparative aspects and future perspectives. *Toxicology and Applied Pharmacology*, 270, σελ. 187-195
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., De Munter, S., Max, K. & Moens, L. (2009). Further Examination of the Convergent and Discriminant Validity of the Student–Teacher Relationship Scale. *Infant and Child Development* 18, σελ. 502-520, doi: 10.1002/icd.635
- Dowd, K. (1998). *Beyond Value at Risk*. Chichester, New York, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley & Sons
- Drehman, M. & Nikolaou, K. (2013). Funding liquidity risk: definition and measurement. *Journal of Banking and Finance*, σελ. 2173-2182
- Drewett, R., Wolke, D., Asefa, M., Kaba, M. & Tessema, F. (2001). Malnutrition and Mental Development: Is There a Sensitive Period? A Nested Case-control Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42 (2), σελ. 181-187
- Drisko, J.W. & Maschi, T. (2015). *Content Analysis*. New York: Oxford University Press
- Drozdzick, L.W., Singer, J. K., Lichtenberger, E. O., Kaufman, J. C., Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2018). The Kaufman Assessment Battery for Children—Second Edition and KABC-II Normative Update. Κεφάλαιο στο: D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (σελ. 333-359). New York & London: The Guilford Press
- Duffie, D. & Singleton, K. (2003). *Credit Risk. Pricing, Measurement and Management*. Princeton and Oxford: Princeton University Press
- Dulciewicz, V. & Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20(5), σελ. 242 - 253
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence – A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology* 15 (4), 341–372. doi:10.1108/02683940010330993
- Dunkin, J. & Biddle, B. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt-Rinchart-Winston
- Dunn, J. (2014). Moral Development on Early Childhood and Social Interaction in the Family. Κεφάλαιο στο: Killen M. & Smetana J. (Eds.). *Handbook of Moral Development* (σελ. 135-159). New York & London: Psychology Press
- Edwards, V. (1998). *The power of Babel. Teaching and learning in multilingual classrooms*. Staffordshire: Trentham Books Ltd
- Ekelund, J., Lichtermann, D., Järvelin, M.R. & Peltonen, R. (1999). Association between novelty seeking and the type 4 dopamine receptor gene in a large Finnish cohort sample. *American Journal of Psychiatry* 156 (9), σελ. 1453-1455
- Ellington, C. (2003). *Effects of Divorce on Children and Ways Schools Can Offer Support*. Master of Education Theses & Projects. Cedarville University, OH

- Emmerling, S. (2007). *Das Atkinson'schen Risiko-Wahl-Modell. Leistungsmotiv für Schule und Unterricht Misserfolgsvermeidung als Lern- und Verhaltensstörung?* München: GRIN Verlag
- Enow, L. & Goodwyn, A. (2018). The invisible plan: how English teachers develop their expertise and the special place of adapting the skills of lesson planning, *English in Education*, 52(2), 120-134, doi: 10.1080/04250494.2018.1438119
- Environmental Protection Agency (1998). Guidelines for ecological risk assessment. EPA/630/R-95/002F. *Federal Register* 63 (93): 26846–26924
- Erola, J., Jalonen, S. & Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, σελ. 33-43
- Evertsz, R., Thangarajah, J. & Ly, Thanh, L. (2019). *Practical Modelling of Dynamic Decision Making*. Cham: Springer
- Fall, L. T., Kelly, S., MacDonald, P., Primm, C., & Holmes, W. (2013). Intercultural Communication Apprehension and Emotional Intelligence in Higher Education. *Business Communication Quarterly* 76 (4), σελ. 412–426. doi:10.1177/108056991350186
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), σελ. 1-22
- Farh, C. I. C. C., Seo, M.-G., & Tesluk, P. E. (2012). Emotional intelligence, teamwork effectiveness, and job performance: The moderating role of job context. *Journal of Applied Psychology* 97 (4), 890–900. doi:10.1037/a0027377
- Fenton, N. & Neil, M. (2019). *Risk Assessment and Decision Analysis with Bayesian Networks*. Boca Raton: C.R.C. Press (Taylor & Francis Group)
- Ferrer, A. & Pan, Y. (2020). Divorce, Remarriage and Child Cognitive Outcomes: Evidence from Canadian Longitudinal Data of Children. *Journal of Divorce & Remarriage*, 61 (8), σελ. 636-662
- Ferrero Camoleto, R. (2002). Il gusto del rischio. Usi estremi del corpo nella società dei consumi. *Studi di Sociologia* 40 (1), σελ. 19-36
- Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A.V. & Sorrenti, L. (2020). School Refusal in Students with Low Academic Performances and Specific Learning Disorder. The Role of Self-Esteem and Perceived Parental Psychological Control. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67 (6), σελ. 592-607
- Fischer, A.V., Godwin, K.E. & Seltman, H. (2014). Visual Environment, attention allocation, and learning: When too much of a good thing may be bad. *Psychological Science* 25 (7): 1362-1370
- Fischer, D. & Khine, M.S. (2006). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments: Worldviews*. New Jersey, London, Singapore, Beijing, Shanghai, Hong Kong, Taipei, Chennai: World Scientific
- Flaus, J.M. (2013). *Risk Analysis. Socio-technical and Industrial Systems*. London, U.K. & Hoboken, N.J.: ISTE Ltd & Wiley
- Flaut, D., Hoskova-Mayerova, S., Ispas, C., Maturo, F. & Flaut, C. (2020). *Decision-Making in Social Sciences: Between Traditions and Innovations*. Cham: Springer
- Fletcher, I., Leadbetter, P., Curran, A., & O' Sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical

- students. *Patient Education and Counseling* 76 (3), σελ. 376–379. doi:10.1016/j.pec.2009.07.019
- Floden, D., Alexander M.P., Kubu, C.S., Katz, D., & Stuss, D.T. (2008). Impulsivity and risk-taking behavior in focal frontal lobe lesions. *Neuropsychologia* 46, 213–223
- Flynn, J.R. (2012). *Are We Getting Smarter? Rising IQ in the Twenty-First Century*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo, Delhi, Mexico City: Cambridge University Press
- Fojtik, R. (2018). Problems of Distance Education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 7 (1), σελ. 14-23
- Fotiadou, E., Christodoulou, P., Soulis, S.-G., Tsimaras, V. & Mousouli, M. (2014). Motor Development and Self-Esteem of Children and Adolescents with Visual Impairment. *Journal of Education and Practice*, 5 (37), σελ. 97-106
- Francis, L.J., Payne, V.J. & Emslie, N.J. (2018). The construct validity of the Schutte Emotional Intelligence Scale in light of psychological type theory: a study among Anglican clergy, *Mental Health, Religion & Culture*, DOI: 10.1080/13674676.2018.1519694
- Freire, T. (2013). *Leisure experience and positive identity development in adolescents*. Κεφάλαιο στο: T. Freire (Ed.), *Positive leisure science: From subjective experience to social contexts* (σελ. 61-79). New York: Springer
- Friborg, O., & Rosenvinge, J. H. (2011). A comparison of open-ended and closed questions in the prediction of mental health. *Quality & Quantity* 47(3), σελ. 1397–1411. doi:10.1007/s11135-011-9597-8
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research* 14, σελ. 29-40.
- Friedman, A. & Schneider, E. (2018). Developing a Visualization Education Curriculum in the Age of Big Data Using the Dick and Carey Model. *Visual Communication Quarterly* 25 (4), σελ. 250-256
- Friedman, D., Isaac, R.M., James, D. & Sunder, S. (2017). *Risky Curves. On the empirical failure of expected utility*. London & New York: Routledge
- Frones, I. (2016). *The Autonomous Child. Theorizing Socialization*. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer
- Gaddis, J. L. (2002). *The Landscape of History: How Historians Map the Past*. New York: Oxford University Press
- Gander, S. L. (2006). Throw out learning objectives! In support of a new taxonomy. *Performance Improvement* 45 (3), σελ. 9–15. doi:10.1002/pfi.2006.4930450304
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Gaskell, G., Hohl, K. & Gerber, M.M. (2016): Do closed survey questions overestimate public perceptions of food risks? *Journal of Risk Research* 20 (8), σελ. 1038-1052. DOI: 10.1080/13669877.2016.1147492
- Gassmann, C. (2012). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer

- Gennetian, L.A., Rodrigues, C., Hill, H.D. & Morris, P.A. (2018). Stability of income and school attendance among NYC students of low-income families. *Economics of Education Review*, 63, σελ. 20-30
- Gherasim, L.R., Mairean, C. & Butnaru, S. (2012). Prediction of school performance: the role of motivational orientation and classroom environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, σελ. 3931 – 3935
- Ghosh, S., & Alam, S. S. (2003). Generalized rough approach to reduction of a decision table. *International Journal of Intelligent Systems* 18 (5), σελ. 499–508. doi:10.1002/int.10100
- Gigerenzer, G. & Gaissmaier, W. (2015). Decision Making: Nonrational Theories. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, σελ. 3304-3309
- Gigerenzer, G. & Selten, R. (Eds.) (2002). *Bounded Rationality. The adaptive toolbox*. Boston: The MIT Press
- Glava, C.C. & Glava, A.E. (2011). Development of metacognitive behavior of future teacher students through electronic learning diaries as means of self-reflection. *Procedia Computer Science* 3, σελ. 649–653
- Gnamb, T., Scharl, A. & Schroeders, U. (2018). The Structure of Rosenberg Self-Esteem Scale. A Cross-Cultural Meta-Analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 226, σελ. 14-29
- Goffman, E. (2006). Where the action is. Κεφάλαιο στο: Cosgrave, J.F. (Ed.). *The Sociology of Risk and Gambling Reader*. London & New York: Routledge
- Goffman, E. (2017). *Interaction Ritual. Essays in face-to-face behavior*. London & New York: Routledge. (Πρώτη έκδοση: 1967 από Transaction Publishers)
- Goldhill, R. (2010). Reflective practice and distance learning: problems and potentials for probation training. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11 (1), σελ. 57-70
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Book
- Gonida, E. & Urdan, T. (2007). Parental influences on student motivation, affect and academic behaviour: Introduction to the Special Issue. *European Journal of Psychology of Education* 22 (1), σελ. 3-6
- Gotts, G.H., Jerr, J.H. & Wangeman, J.F. (2000). Towards an international scale of telic-paratelic dominance. *Personality and Individual Differences*, 28, σελ. 217-227
- Gotz, I. L. (1999). Teaching, Compromise, And Risk. *Educational Theory* 49 (4), σελ. 515–525. doi:10.1111/j.1741-5446.1999.00515.x
- Gredler, M. (2012). Understanding Vygotsky for the classroom: Is it too late? *Educational Psychology Review* 24 (1), σελ. 113–131. doi:10.1007/s10648-011-9183-6.
- Gregoriadis, A. & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the Student-teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek Educational Setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26 (2), σελ. 108-120
- Gros, B., Elen, J., Kerres, M., Merrienboer, J. & Spector, M. (1997). Instructional Design and the Authoring of Multimedia and Hypermedia Systems: Does a Marriage Make Sense? *Educational Technology*, (37)1, Σελ: 48-56.
- Gross, R. (2010). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*. London: Hodder Education
- Grundmann, R. (1999). Wo steht die Risikosoziologie? *Zeitschrift für Soziologie* 28 (1), σελ. 44-59

- Grünig, R. & Kühn, R. (2013). *Successful Decision-making. A Systematic Approach to Complex Problems*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Guenter, B., Huda, K. & Macauslan, I. (2007). Broadening Social Risk Management: Risks, Rights and the Chronic Poor. *IDS Bulletin*, 38, σελ. 17-19
- Gun, B. (2014). Making sense of experienced teachers' interactive decisions: implications for expertise in teaching. *International Journal of Instruction*, 7(1), σελ. 75-90
- Hacking, I. (2009). *The emergence of probability*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, Delhi, Dubai, Tokyo, Mexico City: Cambridge University Press
- Haimes, Y. (2009). On the Complex Definition of Risk: A Systems-Based Approach. *Risk Analysis* 29 (12), σελ. 1647-1654
- Hairon S. & Chai, C.S. (2017). The learning revolution: from pedagogues to designers of learning. *Learning: Research and Practice*, 3(2), Σελ: 79-84, doi: 10.1080/23735082.2017.1360631
- Hallam, S. & Rogers, L. (2008). *Improving behavior and attendance at School*. Berkshire: Open University Press
- Hansson, S.O. (2005). Seven Myths of Risk. *Risk Management* 7 (2), σελ: 7-17
- Hansson, S.O. (2010). Risk: objective or subjective, facts or values. *Journal of Risk Research*, 13:2, 231-238, doi: 10.1080/13669870903126226
- Harmon, P. (2014). *A Business Process Management Guide for Managers and Process Professionals*. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Elsevier & Morgan Kaufman
- Harrington, J.E. Jr. (2014). *Games, Strategies and Decision Making*. New York: Worth Publishers
- Hartman, C.A., Lutejin, E., Serra, M. & Minderaa, R. (2006). Refinement of the Childrens Social Behavior Questionnaire (CSBQ): An Instrument that Describes the Diverse Problems Seen in Milder Forms of PDD. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36 (3), σελ. 325-342, DOI 10.1007/s10803-005-0072-z
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvag, S. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (3), σελ. 316-336
- Hayes, M.H. & Jamrozik, M.L. (2001). Internet Distance Learning: The Problems, the Pitfalls, and the Future. *Journal of VLSI Signal Processing*, 29, σελ. 63-69
- Hayes, M.H. & Jamrozik, M.L. (2001). Internet Distance Learning: The Problems, the Pitfalls, and the Future. *Journal of VLSI Signal Processing*, 29, σελ. 63-69
- Haynes, A. (2010). *The complete guide to Lesson Planning and Preparation*. London & New York: Continuum
- Healy, S. (2001). Risk as a social process: the end of "the age of appealing to the facts?". *Journal of Hazardous Materials*, 86, σελ. 39-53
- Heller, C. & Pezzani, L. (2020). The Perils of Migration: Countervailing Mediations of Risk at the EU's Maritime Frontier. Κεφάλαιο στο: Ghosh, B. & Sarkar, B. (Eds). *The Routledge Companion to Media and Risk* (130-147). New York: Routledge, σελ. 130-147
- Herman, K.C., Prewitt, S.L., Eddy, C.L., Savale, A., Reinke, W.M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology* 78, σελ. 54-68

- Hermansson, H. (2012). Defending the Conception of “Objective Risk”. *Risk Analysis*, 32: 1, 16-24, doi: 10.1111/j.1539-6924.2011.01682.x
- Ho, G.W.K. (2016). Examining Perceptions and Attitudes: A Review of Likert-Type Scales Versus Q-Methodology. *Western Journal of Nursing Research*, 39 (5), σελ. 674-689
- Hoffeth, S. & Curtin, S. (2005). Leisure Time Activities in Middle Childhood. Κεφάλαιο στο: Moore K. & Lippman Laura (Eds.). *What Do Children Need to Flourish?* New York: Springer Science + Business Media, σελ. 95-110, doi: 10.1007/B100487
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*. New York: Cambridge University Press
- Holzmann, R. & Jorgensen, S. (2001). Social Risk Management: A New Conceptual Framework for Social Protection, and Beyond. *International Tax and Public Finance*, 8, σελ. 529-556
- Howell, J. (2014). *Teaching & Learning: Building Effective Pedagogies*. Oxford University Press
- Huang, C. (2013). Experimental Riskology: A New Discipline for Risk Analysis. *Human and Ecological Risk Assessment* 19, σελ. 389-399
- Hutubessy, R. C. W., Baltussen, R. M. P. M., Evans, D. B., Barendregt, J. J., & Murray, C. J. L. (2001). Stochastic league tables: communicating cost-effectiveness results to decision-makers. *Health Economics* 10 (5), σελ. 473-477. doi:10.1002/hec.614
- Hyman, M.R. & Sierra, J.J. (2016). Open- versus close-ended survey questions. *Business Outlook* 14 (2), σελ. 1-5
- International Organization of Standardization (2009). *Risk Management. Principles and Guidelines*. Geneva: ISO
- International Standardization Organization (2015). *ISO 31000: Risk Management*. Geneva
- Ishitani, T. T. (2008). How to explore timing of intervention for students at risk of departure. *New Directions for Institutional Research* 137, σελ. 105-122. doi:10.1002/ir.241
- Jalongo, M.R., Rieg, S.A. & Heltebran, V.R. (2007). *Planning for Learning. Collaborative Approaches to Lesson Design and Review*. New York & London: Teachers College, Columbia University
- Jansen, T., Claassen, L., van Kamp, I. & Timmemmans, D.R.M. (2019). Understanding of the concept of “uncertain risk”. A qualitative study among different societal groups. *Journal of Risk Research*, σελ. 1-15, doi: 10.1080/13669877.2018.1503614
- Janus, M. & Duku, E. (2007). The School Entry Gap: Socioeconomic, Family, and Health Factors Associated with Children's School Readiness to Learn, *Early Education and Development* 18 (3), σελ. 375-403, doi: 10.1080/10409280701610796a
- Jay, J.K. (2033). *Quality Teaching – Reflection as the Heart of Practice*. Lanham, Maryland, and Oxford: The Scarecrow Press, Inc.
- Jewitt, C. (2005). Classroom and the Design of Pedagogic Discourse: A Multimodal Approach. *Culture & Psychology* 11, σελ. 309-320
- John, P.D. (2006) Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies* 38 (4), σελ. 483-498, doi: 10.1080/00220270500363620

- Johns, C. (2017). *Becoming a Reflective Practitioner*. Hoboken: John Wiley & Sons
- Johnson, A. (2000). It's Time for Madeline Hunter to Go: A New Look at Lesson Plan Design. *Action in Teacher Education* 22 (1), σελ.: 72-78, doi: 10.1080/01626620.2000.10462994
- Jones E., Young A., Clevenger K., Salimifard P., Wu E., Lahaie Luna M., Lahvis M., Lang J., Bliss M., Azimi P., Cedeno-Laurent J., Wilson C. & Allen J. (2020). *Healthy Schools: Risk Reduction Strategies for Reopening Schools*. Harvard T.H. Chan School of Public Health Healthy Buildings program
- Jones, J., Jenkin, M. & Lord, S. (2006). *Developing Effective Teacher Performance*. London, Thousand Oaks (CA), New Delhi: Paul Chapman Publishing
- Juniper, D.F. (1976). *Decision-Making for Schools and Colleges*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Pergamon Press
- Jurimae, F. & Saar, M. (2003). Self-perceived and actual indicators of motor abilities in children and adolescents. *Perception and Motor Skills* 97(3), σελ. 862-866
- Kadvany, J. (1997). Varieties of risk representations. *Journal of Social Philosophy*, 28(3), 123–143.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica* 47 (2), σελ. 263-292
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1984). Choices, Values, and Frames. *American Psychologist* 39 (4), σελ. 341-350
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2005). *Learning by Design. The Guide*. Altona: Common Ground
- Kaldi, S., Filippatou, D. & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13* 39 (1), σελ. 35-47
- Kalimeri, K., Saraga, D., Lazaridis, V., Legkas, N., Missia, D., Tolis, E. & Bartzis, J. (2016). Indoor air quality investigation of the school environment and estimated health risks: Two-season measurements in primary schools in Kozani, Greece. *Atmospheric Pollution Research* 30, σελ. 1-15
- Kalyvas, L., Akkizidis, I., Zourka, I. & Bouchereau, V. (2006). *Integrating market, Credit and operational Risk*. Risk Books.
- Kamtsios, S. & Lolis, T. (2016). Investigating Burnout in Greek Teachers: Are there any teachers at risk? *Hellenic Journal of Psychology* 13, σελ. 196-216
- Kanuka, H. (2006). Instructional Design and eLearning: A Discussion of Pedagogical Content Knowledge as a Missing Construct. *E-Journal of Instructional Science and Technology* 9 (2), διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://ascilite.org/archived-journals/e-jist/docs/vol9_no2/papers/full_papers/kanuka.htm (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 20 Νοεμβρίου 2020).
- Kaplan, A. & Maehr, M. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review* 19 (2), σελ. 141-184
- Karande, S. & Kulkarni, M. (2005). *Poor School Performance. Symposium on Developmental and Behavioral Disorders III*. Indian Journal of Pediatrics 72, σελ. 961-967
- Karlsson Linnér, R., Biroli P., Kong E., Fleur S., Meddens W., Wedow R., Fontana M.A., Lebreton M., Tino S.P., Abdellaoui A., Hammerschlag A.R., Nivard M.G., Okbay A., Rietveld C.A., Timshel P.N., Trzaskowski M., de Vlaming R., Zünd C.L., Bao Y., Buzdugan L., Caplin A.H., Chen C.Y., Eibich P., Fontanillas P., Gonzalez J.R., Joshi P.K., Karhunen V., Kleinman A., Levin R.Z., Lill C.M., Meddens G.A., Muntané G.,

- Sanchez-Roige S., van Rooij F.J., Taskesen E., Wu Y., Zhang F., 23 and Me Research Team, eQTLgen Consortium, International Cannabis Consortium, Social Science Genetic Association Consortium, Auton A., Boardman J.D., Clark D.W., Conlin A., Dolan C.C., Fischbacher U., Groenen P.J.F., Harris K.M., Hasler G., Hofman A., Ikram M.A., Jain S., Karlsson R., Kessler R.C., Kooyman M., MacKillop J., Männikkö M., Morcillo-Suarez C., McQueen M.B., Schmidt K.M., Smart M.C., Sutter M., Thurik A.R., Uitterlinden A.G., White J., de Wit H., Yang J., Bertram L., Boomsma D.I., Esko T., Fehr E., Hinds D.A., Johannesson M., Kumari M., Laibson D., Magnusson P.K.E., Meyer M.N., Navarro A., Palmer A.A., Pers T.H., Posthuma D., Schunk D., Stein M.B., Svento R., Tiemeier H., Timmers P.R.H.J., Turley P., Ursano R.J., Wagner G.G., Wilson J.F., Gratten J., Lee J.J., Cesarini D., Benjamin D.J., Koellinger P.D. & Beauchamp J.P. (2019). Genome-wide association analyses of risk tolerance and risky behaviors in over 1 million individuals identify hundreds of loci and shared genetic influences. *Nature Genetics*, doi: <https://doi.org/10.1038/s41588-018-0309-3>
- Karwowski, M. & Kaufman, J., (Eds.) (2017). *The Creative Self. Effect of Beliefs, Self-Efficacy, Mindset, and Identity*. London, San Diego, Cambridge (MA), Oxford: Elsevier Academic Press
- Kauffman, R.A. & Wilson, D.S. (2016). Beyond Academic Performance: The Effects of an Evolution-Informed School Environment on Student Performance and Well-being. Κεφάλαιο στο D.C. Geary, D.B. Berch (Eds.), *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education* (σελ. 307-347). Doi: 10.1007/978-3-319-29986-0_13
- Kaufman, A. & Dodge, T. (2009). Student perceptions and motivation in the classroom: Exploring relatedness and value. *Social Psychology of Education* 12 (1), σελ. 101-112, doi: 10.1007/s11218-008-9070-2
- Keely, T. & Fox, K. (2009). The impact of physical activity and fitness on academic achievement and cognitive performance in children. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 2 (2), σελ. 198-214
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Techers and Teaching: theory and practice*, 15 (2), σελ. 257-272
- Kendall, J.S. & Marzano R.J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Kerr, J.H., Au, C.K.F. & Lindner, K.J. (2004). Motivation and level of risk in male and female recreational sport participation. *Personality and Individual Differences* 37, σελ. 1245–1253
- Khamis, V. (2009). Classroom environment as a predictor of behavior disorders among children with learning disabilities in the UAE. *Educational Studies* 35 (1), σελ. 27-36
- Kinchin, I. M. & Alias, M. (2005). Exploiting variations in concept mapping morphology as a lesson-planning tool for trainee teachers in higher education. *Journal of In-service Education*, 31(3), σελ. 569–591.
- Kirchler, M., Andersson, D., Bonn, C., Johannesson, M., Sorensen, S., Stefan, M., Tinghog, G. & Vastfjall, D. (2017). The effect of fast and slow decisions on risk-taking. *Journal of Risk Uncertain* 54, σελ. 37-59, doi: 10.1007/s11166-017-9252-4

- Kittler, W. (2020). Risk: The Origin of the Word in Medieval Commerce and Poetry. Κεφάλαιο στο: Ghosh, B. & Sarkar, B. (Eds). *The Routledge Companion to Media and Risk* (σελ. 46-78). New York: Routledge
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. Κεφάλαιο στο: Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (Eds.): *Teaching as a Reflective Practice: The German Didactic Tradition* (σελ. 139-159). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers
- Kleibergen, F. (2009). Tests of risk premia in linear factor models. *Journal of Econometrics* 149, σελ. 149-173
- Ko, J., Sammons, P. & Bakkum, L. (2016). *Effective Teaching*. Berkshire: Education Development Trust
- Kobrak, C., Hansen Per, H. & Kopper, C. (2004). Business, Political Risk, and Historians in the Twentieth Century. Κεφάλαιο στο: Kobrak, C. & Hansen Per, H. (Eds). *European Business, Dictatorship, and Political Risk, 1920-1945* (σελ. 3-21). Berghahn Books
- Koehlin, E. (2020). Human Decision-Making beyond the Rational Decision Theory. *Trends in Cognitive Science*, 24 (1), <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.11.001> (προσπέλαση και ανάκτηση: 12/12/2020)
- Koehler, D.J. & Harvey, N. (Eds.) (2004). *Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making*. Malden, MA: Blackwell Publishing
- Kohler, R. (2014). *Jean Piaget*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury
- Kong, D.T. (2014). Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT/MEIS) and overall, verbal, and nonverbal intelligence: Meta-analytic evidence and critical contingencies. *Personality and Individual Differences*, 66, σελ. 171-175
- Koulafetis, P. (2017). *Modern Credit Risk Management. Theory and Practice*. London: Palgrave MacMillan
- Kozak, J. (2019). *Decision Tree and Ensemble Learning Based on Ant Colony Optimization*. Cham: Springer International Publishing
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (4), σελ. 212-218, doi: 10.1207/s15430421tip4104_2
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications
- Kubiszyn, T. & Borich, G. (2013). *Educational testing and measurement: Classroom application and Practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc
- Kuhn T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago & London: The University of Chicago Press
- Kyhtreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakidis, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration* 48 (2), σελ. 218-240
- Kyprianidou, M., Demetriadis, S., Tsiatsos, T. & Pombortsis, A. (2012). Group formation based on learning styles: can it improve students' teamwork? *Educational Technology Research Development* 60, σελ. 83-110, doi: 10.1007/s11423-011-9215-4
- La Vecchia, L. & Pedroni, M., (2007). Concept Maps as a Learning Assessment Tool. *Issues in Informing Science and Information Technology* 4, σελ. 307-312

- Langley, A., Mintzberg, H., Pitcher, P., Posada, E. & Saint-Macary, J. (1995). Opening up Decision Making: The View from the Black Stool. *Organization Science* 6 (3), σελ. 260-279
- Lapointe, M., Legault, F. & Batiste, S. (2005). Teacher interpersonal behavior and adolescents' motivation in mathematics: A comparison of learning disabled, average, and talented students. *International Journal of Educational Research* 43 (1-2), σελ. 39-54
- Larson, M. & Lockee, B. (2014). *Streamlined ID. A practical guide to Instructional Design*. New York & London: Routledge
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York & London: Routledge
- Laval, V. (2015). *La psychologie du développement. Modèles et méthodes*. Paris: Dunod
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-Esteem in the classroom*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Paul Chapman Publishing
- Le Breton, D. (2000). Playing Symbolically with Death in Extreme Sports. *Body & Society* 6 (1), σελ.: 1–11, doi:10.1177/1357034x00006001001
- Le Breton, D. (2012). *Sociologie du risque*. Paris: Presses Universitaires de France
- Lease, S. (1998). Annual Review, 1993–1997: Work Attitudes and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior* 53, σελ. 154-183
- Lenar, S., Artur, F., Ullubi, S. & Nailya, B. (2014). Problems and Decision In The Field of Distance Education, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 131, σελ. 111-117
- Li, W. & Xie, Yu (2020). The influence of family background on educational expectations: a comparative study. *Chinese Sociological Review*, 52 (3), σελ. 269-294
- Li, Z., De Boeck, P. & Li, J. (2020). Does planning help for execution? The complex relationship between planning and execution. *PLoS ONE* 15 (8): e0237568. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237568>
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (21), σελ. 66-78
- Lindebaum, D. (2013). Does emotional intelligence moderate the relationship between mental health and job performance? An exploratory study. *European Management Journal* 31 (6), 538–548. doi:10.1016/j.emj.2012.08.002
- Lindeberg, S. & Steg, L. (2007). Normative, Gain and Hedonic Goal Frames Guiding Environmental Behavior. *Journal of Social Issues*, 63(1), σελ. 117-137
- Liu, G. (2008). Innovating research topics in learning technology: Where are the new blue oceans? *British Journal of Educational Technology*, 39(4), σελ. 738-747
- Liuzzo, G., Bentley S., Giacometti, F., Bonfante, E. & Serraino, A. (2014). The term risk: etymology, legal definition and various traits. *Italian Journal of Food Safety* 9 (1), σελ. 36-39
- Llewellyn, D.J. (2003). *The Psychology of Physical Risk-Taking Behavior. Doctoral Thesis*. University of Strathclyde, Glasgow, U.K.
- Lofsted, R.E. (2011). Risk versus Hazard – How to Regulate in the 21st Century. *European Journal of Risk Regulation* 2 (2), σελ. 149-168
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence* 35 (1), σελ. 207–211. doi:10.1016/j.adolescence.2011.03.002

- Lonegan, D.C., Scott, G.M., & Mumford, M.D. (2004). Evaluative Aspects of Creative Thought: Effects of Appraisal and Revision Standards. *Creativity Research Journal* 16 (2-3), σελ. 231-246, DOI: 10.1080/10400419.2004.9651455
- Long, H. & Pang, W. (2016). Family socioeconomic status, parental expectations, and adolescents' academic achievements: a case of China. *Educational Research and Evaluation*, 22 (5-6), σελ. 283-304
- Loughland, T. (2019). *Teacher Adaptive Practices. Extending Teacher Adaptability into Classroom Practice*. Singapore: Springer
- Louvar, F. & Louvar, D. (1998). *Health and Environmental Risk Analysis: Fundamentals with Applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Books
- Lovallo, D.P. & Sibony, O. (2006). Distortions and deceptions in strategic decisions. *The McKinsey Quarterly* 1, σελ. 18-29
- Luhmann, N. (1991). *Soziologie Des Risikos*. Berlin & New York: Walter de Gruyter
- Lupu, L. (2019). The concept of Social Risk: A Geographical Approach. *Quaestiones Geographicae*, 38 (4), σελ. 5-13
- Lynch, A. & Sheahan, C. (2009). Taxonomy of a decision: ranking operational decisions within the SME. *International Journal of Decision Sciences, Risk and Management* 1 (1/2), σελ. 126-141
- Lynch, M. (2015). More play please. The perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom. *American Journal of Play* 7 (3), σελ. 347-370
- Macchia, V. (2014). *Individuazione precoce del rischio ADHD e "laboratorio di attenzione" nella scuola dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli
- Machlis, G.E. & Rosa, E.A. (1990). Desired Risk: Broadening the Social Amplification of Risk Framework. *Risk Analysis* 10 (1), σελ. 161-168
- Magne, L. (2010). *Histoire Semantique du risque et des ses correlats: Suivre le fil d'Ariane. Etymologique et Historique d'un mot cle du management contemporain*. DRM-Crefige, Université Paris-Dauphine.
- Mairal, G. (2020). Has Risk a History? Κεφάλαιο στο: Ghosh, B. & Sarkar, B. (Eds). *The Routledge Companion to Media and Risk* (σελ. 27-45). New York: Routledge
- Malchiodi, C. (1998). *Understanding Children's Drawings*. New York, London: The Guilford Press
- Maples, J.L., Guan, L., Carter, N.T. & Miller, J.D. (2014). A Test of the International Personality Item Pool Representation of the Revised NEO Personality Inventory and Development of a 120-Item IPIP-Based Measure of the Five-Factor Model. *Psychological Assessment*, 26 (4), σελ. 1070-1084
- Marcinko, D.E. & Hetico, H.R. (2016). *Risk Management, Liability Insurance, and Asset Protection Strategies for Doctors and Advisors*. Boca Raton, London, New York: CRC Press
- Margalit, M. (2010). *Lonely Children and Adolescents. Self-Perceptions, Social Exclusion and Hope*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer
- Marsh, H.W., Martin, A.J. & Jackson, S. (2010). Introducing a Short Version of the Physical Self-Description Questionnaire: New Strategies, Short-Form Evaluative Criteria, and Applications of Factor Analyses. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2010 (32), σελ. 438-482
- Massey, C. (2008). Development PreK-12. Κεφάλαιο στο: Good, L. (Ed.). *21st Century Learning, Vol.1* (σελ. 73-81). Thousand Oaks, CA: Sage

- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology* 59 (1), 507–536. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist* 63 (6), σελ. 503–517. doi:10.1037/0003-066x.63.6.503
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion* 1 (3), σελ. 232–242. doi:10.1037/1528-3542.1.3.232
- McClelland, D.C. & Watson, R.I. (2006). Power motivation and risk-taking behavior. *Journal of Personality* 41, σελ. 121 - 139. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1973.tb00664.x.
- McNeil, A., Frey, R. & Embrechts, P. (2005). *Quantitative Risk Management. Concepts, Techniques and Tools*. Princeton and Oxford: Princeton University Press
- Meadows, S. (2006). *The Child as a Thinker. The Development and Acquisition of Cognition in Childhood*. London and New York: Routledge
- Meertens, R.M. & Lion, R. (2008). Measuring an Individual's Tendency to Take Risks: The Risk Propensity Scale. *Journal of Applied Social Psychology* 38 (6), σελ. 1506-1520
- Melnick, E.I. & Everitt, B. (2008). *Encyclopedia of Quantitative Risk Analysis and Assessment*. Hoboken, N.J.: Wiley
- Meng, L., & Qi, J. (2018). The Effect of an Emotional Intelligence Intervention on Reducing Stress and Improving Communication Skills of Nursing Students. *NeuroQuantology* 16 (1), σελ. 37-42, doi:10.14704/nq.2018.16.1.117
- Metsäpelto, R.L., Zimmermann, F., Pakarinen, E., Poikkeus, A.M. & Lerkkanen M.K. (2020). School grades as predictors of self-esteem and changes in internalizing problems: A longitudinal study from fourth through seventh grade. *Learning and Individual Differences*, 77, DOI: 10.1016/j.lindif.2019.101807
- Meyers, R.A. (2009). *Encyclopedia of Complexity and Systems Science*. New York: Springer
- Microsoft Canada (2015). Attention spans. Consumer Insights, Microsoft Canada
- Milatz, A., Gluer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G. & Ahnert, L. (2014). The Student–Teacher Relationship Scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly* 29, σελ. 357–368
- Milkova, St. (2018). *Strategies for Effective Lesson Planning. The GSI Guidebook*. Ανακτήθηκε στις 26/02/2020 στον διαδικτυακό τόπο http://www.crlt.umich.edu/gsis/gsi_guide, σελ. 37-39
- Miller, M.J. & Miller, T.A. (2005). Theoretical application of Holland's theory to individual decision-making styles: implications for career counselors. *Journal of Employment Counseling* 42, σελ. 20-28
- Miner, K., Childers, W., Alperin, M., Cioffi, J. & Hunt, N. (2005). The MACH Model: from competencies to instruction and performance of the public health workforce. *Public Health Reports*, 120 (1), σελ. 9-15
- Mintz, A. (2003). *Integrating Cognitive and Rational Theories of Foreign Policy Decision Making: A Poliheuristic Perspective*. New York: Palgrave - MacMillan

- Mitchell, K.M.W. & Manzo, W.R. (2018). The Purpose and Perception of Learning Objectives. *Journal of Political Science Education*, 14 (4), σελ. 456-472
- Mizuno, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Imai-Matsumura, K. & Watanbe, Y. (2011). Relationship between cognitive functions and prevalence of fatigue in elementary and junior high school students. *Brain & Development* 33, σελ. 470-479
- Moallem, M. (1998). An Expert Teacher's Thinking and Teaching and Instructional Design Models and Principles: An Ethnographic Study. *Educational Technology Research and Development* 2, σελ. 37-64
- Molchanov, S.V. (2013). The Moral Development in Childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 86, σελ. 615-620, doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.623>
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), Σελ. 34-36.
- Monteflor, M., Williams, A., Williams, P., Go, N., Moriarty, J., Quinones, H. & Bruggeman, S. (2006). Parent Motivation Strategies and the Performance of Preschoolers in a Rural Philippine Municipality. *Early Childhood Education Journal* 33 (5), σελ. 333-340
- Moorhead, R. & Vaughan, S. (2015). Legal Risk: Definition, Management and Ethics. Executive Report. Διαθέσιμο στο SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2594228> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2594228> (ανάκτηση και τελευταία προσπέλαση: 14/12/2020)
- Morgatroyd, S., Rushton, C., Apter, M., & Ray, C. (1978). The Development of the Telic Dominance Scale. *Journal of Personality Assessment* 42 (5), σελ. 519-528. doi:10.1207/s15327752jpa4205_14
- Morrison, G., Ross, S., Kemp, J., & Kalman, H. (2010). *Designing effective instruction*. John Wiley & Sons
- Morris-Rothschild, B.K. & Brassard, M.R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology* 44, σελ. 105-121
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J. & Newton, D. (2005). *Frameworks for Thinking. A Handbook for Teaching and Learning*. New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press
- Mukharji, P.B. (2020). "Is there a Ghost in the Computer?" A Spectrology of Uncanny Risks. Κεφάλαιο στο: Ghosh, B. & Sarkar, B. (Eds). *The Routledge Companion to Media and Risk* (σελ. 177-190). New York: Routledge
- Mukherjee, R. (2020). Mediating Expertise: Uncertain Risks of Electromagnetic Pollution. Κεφάλαιο στο: Ghosh, B. & Sarkar, B. (Eds). *The Routledge Companion to Media and Risk* (σελ. 148-161). New York: Routledge
- Mullins, L. (2016). *Management & Organizational Behaviour*. Harlow, London, New York, San Francisco, Toronto, Sydney, Auckland, Singapore, Hong Kong, Tokyo, Seoul, Taipei, New Delhi, Cape Town., Sao Paulo, Mexico City, Madrid, Amsterdam, Munich, Paris, Milan: Pearson
- Mun, J. (2006). *Modelling Risk*. Hoboken, N.J.: Wiley
- Munro, B.A. & Munro, G. (2003). Family, Definition of. Λήμμα στο: Ponzetti, J.J., (Ed.) (2003). *International Encyclopedia of Marriage and Family*. 2nd Edition, Vol. II.

- (σελ. 549-555). New York, Detroit, San Diego, San Francisco, Cleveland, New Haven, Waterville, Maine, London, Munich: Macmillan Reference USA - Thomson-Gale
- Muris, P., Meesters, C. & van den Berg, F. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Further evidence for its reliability in a community sample of Dutch children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12 (1), DOI 10.1007/s00787-003-0298-2
- Myers, D.G. (2009). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill
- National Assembly for Wales (2017). *Absenteeism from Secondary Schools in Wales 2016-17*. Cardiff: HMSO
- Nikolaou, S.-M.G., Papa, M.A. & Zagkotas, V.I. (2017). The effective teacher and the efficient educational work. A sociological research study; Findings and suggestions. *Eastern Academic Journal*, 2, σελ. 1-8
- Nur, I. & Arnas, Y.A. (2019). Psychometric Properties of the School Liking and Avoidance Questionnaire in a Turkish Preschool Sample. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6 (4), σελ. 539-554
- Nusinovici, S., Olliac, B., Flamant, C., Müller, J.B., Olivier, M., Rouger, V., Gascoin, G., Basset, H., Bouvard, C., Rozé, J.C., Hanf, M. & Ehrhardt, H. (2018). Impact of parental separation or divorce on school performance in preterm children: A population-based study. *PLoS ONE* 13 (9), σελ. 1-11
- Nutt, P.C. (2001). A taxonomy of strategic decisions and tactics for uncovering alternatives. *European Journal of Operational Research* 132, σελ. 505-527
- O' Riordan, T. (2014). *Environmental Science for Environmental Management*. London & New York: Routledge
- Odenweller, B. (2014). *Does Parental Divorce Have an Affect on a Child's Education? BSU Honors Program Theses and Projects*. Item 48. Διαθέσιμο στο: http://vc.bridgew.edu/honors_proj/48
- Oliveira, I.M., Porfeli, E.J., Taveira, M. & Lee B. (2020). Children's Career Expectations and Parents' Jobs: Intergenerational (Dis)continuities. *The Career Development Quarterly* 68 (1), σελ. 63-77
- Olofsson, & Rashid, S. (2011). The White (Male) Effect and Risk Perception: Can Equality Make a Difference? *Risk Analysis* 31 (6), σελ. 1016-1032
- Owens, R.E. Jr. (2011). *Language Development: An Introduction*. Upper Saddle River: Pearson
- Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership* 26 (2), σελ. 117-130
- Paté-Cornell, M.E. (1996). Uncertainties in risk analysis: Six levels of treatment. *Reliability Engineering and System Safety* 54, σελ. 95-111
- Patrick, H., Anderman, L., Ryan, A., Edelin, K. & Midgley, C. (2001). Teachers' Communication of Goal Orientations in Four Fifth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal* 102 (1) σελ. 35-58
- Paulus, P., Kohn, N. & Arditti, L. (2011). Effects of Quantity and Quality Instructions on Brainstorming. *Journal of Creative Behavior* 45 (1), σελ. 38-46
- Pearson, T.A. (1997). Teaching, Reason and Risk. *Studies in Philosophy and Education* 16 (1/2), σελ. 103–111. doi:10.1023/a:1004998904800

- Pellegrini, A. (2005). *Recess. Its Role in Education and Development*. Mahwah (NJ) & London: Lawrence Erlbaum Associates
- Pérez, J.C., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. Κεφάλαιο στο: Schulze R. and Roberts R.D. (Eds.). *International Handbook of Emotional Intelligence* (σελ. 181-201). Cambridge, Massachusetts: Hogrefe & Huber
- Petersson, R. (2019). *Learning*. Tullinge: Institute for Infology
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology* 98 (2), σελ. 273–289. doi:10.1348/000712606x1206
- Pezzulo, G. (2007). Working Memory. *Technical Report, ISTC-CNR*. Σελ. 1-3
- Phillips, J.J. & Phillips, P.P. (2010). The Power of Objectives: Moving Beyond Learning Objectives. *Performance Improvement* 49 (6), σελ. 17-24, doi: 10.1002/pfi.20155
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington D.C.: American Psychological Association
- Pickard, M. J. (2007). The New Bloom's Taxonomy: An Overview for Family and Consumer Sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1), σελ. 45-55.
- Picketty, T. (2003). *The impact of divorce on school performance: Evidence from France, 1968-2002*. London: Centre for Economic Policy Research, διαθέσιμο στο: www.cepr.org/pubs/dps/DP4146.asp
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (1995): *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Pinquart, M. (2016). Associations of Parenting Styles and Dimensions with Academic Achievement in Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28 (3), 475-493
- Poot, C., van der Kleij, R.M., Brakema, E.A., Vermond, D., Williams, S., Cragg, L., van den Broek, J.M. & Chavannes, N.H. (2018). From research to evidence-informed decision-making: a systematic approach. *Journal of Public Health*, 40 (1), σελ. i3-i12
- Pozdnyakova, O. & Pozdnyakov, A. (2017). Adult Students' Problems in the Distance Learning. *Procedia Engineering*, 178, σελ. 243-248
- Purpura, D.J. & Lonigan, C.J. (2009). Conners' Teacher Rating Scale for Preschool Children: A Revised, Brief, Age-Specific Measure. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38 (2), σελ. 263–272
- Putman, V. & Paulus, P. (2009). Brainstorming, Brainstorming Rules and Decision Making. *Journal of Creative Behavior* 43 (1), σελ. 23-39
- Qian, Y., Liang, J., Song, P., Dang, C., & Wei, W. (2012). Evaluation of the decision performance of the decision rule set from an ordered decision table. *Knowledge-Based Systems* 36, σελ. 39–50. doi:10.1016/j.knosys.2012.05.006
- Raiford, S.E. (2018). The Welscher Assessment Battery for Children – Fifth Edition Integrated. Κεφάλαιο στο: D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, (σελ. 302-331). New York & London: The Guilford Press
- Rashid, S. & Qaisar, S. (2017). Role Play: A Productive Teaching Strategy to Promote Critical Thinking. *Bulletin of Education and Research* 39 (2), σελ. 197-213

- Raue, M., Lerner, E. & Streicher, B., (Eds.) (2018). *Psychological Perspectives on Risk and Risk Analysis. Theory, Models, and Applications*. Cham, CHE: Springer International
- Raymond, C. (2010). Do Role-Playing Simulations Generate Measurable and Meaningful Outcomes? A Simulation's Effect on Exam Scores and Teaching Evaluations. *International Studies Perspectives* 11, σελ. 51-60
- Rayneri, L., Gerber, B. & Wiley, L. (2006). The Relationship between Classroom Environment and the Learning Style Preferences of Gifted Middle School Students and the Impact on Levels of Performance. *Gifted Child Quarterly* 50 (2), σελ. 104-118
- Raziq, A. & Maulabakhsh, R. (2015). Impact of Working Environment on Job Satisfaction. *Procedia Economics and Finance*, 23, σελ. 717-725
- Readdick, C., Grise, K. & Heitmeyer, J. (1996). Children of Elementary School-Age and their clothing: Development of self-perception and a management of appearance. *Perceptual and Motor Skills* 82, σελ. 383-394
- Reigeluth, C. & Carr-Chellman, A. (2009). *Instructional-Design Theories and Models. Vol III: Building a Common Knowledge Base*. New York and London: Routledge
- Reigeluth, C. (2012). Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número 32*. 30/09/2012. Ανακτήθηκε (26/02/2020) από το <http://www.um.es/ead/red/32>
- Reigeluth, C., Banathy, B. & Olson, J. (1993). *Comprehensive Systems Design: A New Educational Technology*. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong, Barcelona, Budapest: Springer-Verlag
- Reigeluth, C., Beatty B.J. & Myers, R.D. (Eds.). (2016). *Instructional-Design Theories & Models. The Learner-Centered Paradigm of Education. Vol. IV*. New York and London: Routledge
- Renn, O. (1998). Three decades of risk research: accomplishments and new challenges. *Journal of Risk Research* 1 (1), σελ. 49-71
- Renn, O., Burns, W., Kasperson, R. E., Kasperson, J. X. and Slovic, P. (1992). The social amplification of risk: theoretical foundations and empirical application, *Social Issues (Special Issue: Public Responses to Environmental Hazards)*, 48(4), 137-60
- Rescher, N. (2010). *Reality and its Appearance*. New York: Continuum
- Rescher, N. (2014). The Machinations of Luck. *Metaphilosophy*, 45 (4-5), σελ. 620-626
- Rhoades, G. & Brown, Z. (2019). Q-methodology: A science of subjectivity. Κεφάλαιο στο: Lambert, M. (Ed.). *Practical Research Methods in Education. An Early Researcher's Critical Guide* (σελ. 88-102). London & New York: Routledge
- Ridley, D.S. & Walther, B. (1995). *Creating Responsible Learners. The Role of a Positive Classroom Environment*. Washington D.C.: American Psychological Association
- Ringoot, A. (2013). "Small Talk". *Young children in the general population as informants of their problem behavior*. PhD Thesis, Rotterdam: Erasmus University
- Rokach, L. & Maimon, O. (2015). *Data Mining with Decision Trees. Theory and Applications*. New Jersey, London, Singapore, Beijing, Shanghai, Hong Kong, Taipei, Chennai: World Scientific
- Rosa, E. (1998). Metatheoretical foundations for post-normal risk. *Journal of Risk Research*, 1:1, 15-44, doi: 10.1080/136698798377303

- Rosa, E. (2010). The logical status of risk – to burnish or to dull. *Journal of Risk Research*, 13:3, 239-253, doi: 10.1080/13669870903484351
- Rusby, J., Crowley, R., Sparague, J. & Biglan, A. (2011). Observations of the middle school environment: The context for student behavior beyond the classroom. *Psychology in the Schools* 48 (4), σελ. 400-415
- Ryba, T.V., Stambulova, N.B., Selänne, H., Aunola, K., Nurmi, J.E. (2017). “Sport has always been first for me” but “all my free time is spent doing homework”: Dual career styles in late adolescence. *Psychology of Sport & Exercise* 33, σελ. 133-141, doi: 10.1016/j.psychsport.2017.08.011
- Saaverda, D. & Saaverda, M. (2007). Women of Color Teaching Students of Color: Creating an Effective Classroom Climate through Caring, Challenging and Consulting. *New Directions for Teaching and Learning* 110, σελ. 75-83
- Sabherwal, R. & King, W.R. (1995). An Empirical Taxonomy of the Decision-Making Processes concerning Strategic Applications of Information Systems. *Journal of Management Information Systems* 11 (4), σελ. 177-214
- Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4, (1), σελ. 80-88
- Sadgrove, K. (2015). *The Complete Guide to Business Risk Management*. Farnham: Gower
- Sagor, R. & Cox, J. (2004). *At-Risk Students. Reaching and Teaching Them*. London & New York: Routledge
- Salkind, N.J. & Rasmussen, K. (2008). *Educational Psychology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science* 14 (6), σελ. 281–285. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x
- Sammut-Bonnici, T. & Galea, D. (2014). SWOT Analysis. Λήμμα στο: Cooper, C.L. (Ed.) (2014). *Wiley Encyclopedia of Management Vol. 12.*, John Wiley & Sons, Ltd
- Santrock, J. (2016). *A Topical Approach to Life-Span Development*. New York: McGraw-Hill
- Sarantopoulos, G., Lykoydis, S. & Kassomenos, P. (2014). Noise levels in primary schools of medium sized city in Greece. *Science of the Total Environment* 482-483, σελ. 493-500
- Sardinha, L., Almeida, A.M.P. & Pedro, N. (2017). Bridging approaches: Classroom Physical Space as a learning ecosystem. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 35, σελ. 56-74
- Särndal C.E, Swensson, B. & Wretman J. (2003). *Stratified Sampling. Model Assisted Survey Sampling*. New York: Springer
- Saunders, A. & Cornett, M.M. (2011). *Financial Institutions Management. A Risk Management Approach*. New York: McGraw Hill
- Scherpereel, C.M. (2006). Decision orders: a decision taxonomy. *Management Decision* 44 (1), σελ. 123-136, doi: 10.1108/00251740610641508
- Schildkamp, K., Lai, M.K. & Earl L. (2013). *Data-based Decision Making in Education*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer
- Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*, 2nd Edition, Los Angeles: Sage

- Schoenfeld, A.H. (2015). How we think: A theory of human decision-making. Κεφάλαιο στο: Cho, S.J. (Ed.). *The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education*. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer
- Scholz, G. (2005). *Die Unterrichtsformen: Eine problemgeschichtliche Studie*. Frankfurt: Peter Lang
- Schoon, I. (2006). *Risk and Resilience*. New York: Cambridge University Press
- Schüller, E.M., Birnbaum, L. & Kröner, S. (2016). What Makes Elementary School Students Read in Their Leisure Time? Development of a Comprehensive Questionnaire. *Reading Research Quarterly*, σελ. 1-15, DOI: 10.1002/rrq.164
- Schunk, D. H. (2009). *Learning Theories. An Educational Perspective*. London: Pearson Publications
- Schutte, N., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences*, 25, σελ. 167-177
- Schütz, H., Wiedemann, P.M., Hennings, W., Mertens J. & Clauberg M. (2006). *Comparative Risk Assessment. Concepts, Problems and Applications*. Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA
- Scott-Ladd, B., & Chan, C. C. A. (2004). Emotional intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting organizational learning and change. *Strategic Change* 13 (2), σελ. 95–105. doi:10.1002/jsc.668
- Senese, J. (2017). How Do I Know What I Think I Know? Teaching Reflection to Improve Practice. Κεφάλαιο στο: Brandenburg, R., Glasswell, K., Jones, M. & Ryan, J. (Eds.), *“Reflective Theory and Practice in teacher Education”* (σελ. 103-118). Singapore: Springer
- Sergiovani, T. (2001). *Leadership. What is in it for schools?* London & New York: Routledge/Falmer
- Shapiro, J.P. & Stefkovich, J. (2016). *Ethical Leadership and decision making in education*. London, Malwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Shavit, T., Rosenboim, M. & Shani, Y. (2014). Time preference before and after a risky activity – A field experiment. *Journal of Economic psychology* 43, σελ. 30-36
- Shelley, L. (2012). *Student Handbook to Psychology: Developmental Psychology*. New York: Facts on File
- Shyny, T.Y. (2015). Construction and Validation of Adolescent Behaviour Problem Teacher / Parent Rating Scale (ABP T/S RS). *International Journal of Science and Research*, 6 (6), σελ. 2603-2611
- Sibbritt, D., & Gibberd, R. (2004). The Effective Use of a Summary Table and Decision Tree Methodology to Analyze Very Large Healthcare Datasets. *Health Care Management Science* 7 (3), σελ. 163–171. doi:10.1023/b:hcms.0000039379.32963.9
- Sievertsen, H.H., Gino, F. & Piovesan, M. (2016). Cognitive fatigue influences students' performance on standardized tests. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (P.N.A.S.)* 113 (10), σελ. 2621-2624, doi: 10.1073/pnas.1516947113
- Silva, W., Kimura, H. & Sobreiro, V.A. (2017). An analysis of the literature in systemic financial risk: A survey. *Journal of Financial Stability*, 28, σελ. 91-114

- Silverstein, M., Mair, J., Katusic, S., Wollan, P., O'Connell, E. & Yunginger, J. (2001). School attendance and school performance: A population-based study of children with asthma. *The Journal of Pediatrics* 139 (2), σελ. 278-283
- Simon, H.A. (1997α). *Administrative Behavior. A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*. New York, London, Toronto, Sydney, Singapore: The Free Press
- Simon, H.A. (1997β). *Models of Bounded Rationality*. Cambridge, Massachusetts & London, England: The MIT Press
- Simonson, M., Smaldino, S. & Zvacek, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc.
- Sindu, G., Richardson, P. & Dorman, J. (2015). Teacher self-efficacy: A thieving area of research. Κεφάλαιο στο: Rubie-Davies, C.M., Stephens, J.M. & Watson, P. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom* (σελ. 350-360). New York & London: Routledge
- Slavin, R.E. (2018). *Educational Psychology. Theory and Practice*. New York: Pearson
- Slovic, P. (1998). The risk game. *Reliability, engineering and system safety* 59: 73–7
- Slovic, P. (1999). Trust, emotion, sex, politics, and science: Surveying the risk-assessment battlefield. *Risk Analysis* 19 (4): 689–701
- Slovic, P. (2001). The risk game. *Journal of Hazardous Materials*, 86, σελ. 17-24
- Smith, P. & Ragan, T. (1999). *Instructional Design*. New York: Wiley
- Smith, S.J. (1998). *Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On the Playground and Beyond*. Albany: State University of New York Press
- Snow, K. (2006) Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations. *Early Education and Development* 17 (1), σελ. 7-41, doi: 10.1207/s15566935eed1701_2
- Sociology Reference Guide. The Process of Socialization*. Pasadena, CA & Hackensack, NJ: Salem Press
- Solberg, Ø., & Njå, O. (2012). Reflections on the ontological status of risk. *Journal of Risk Research* 15 (9), σελ. 1201–1215. doi:10.1080/13669877.2012.713385
- Soldal Lund, M., Solhaug, B. & Stolen, K. (2011). *Model-Driven Risk Analysis. The CORAS Approach*. Verlag, Berlin, Heidelberg: Springer
- Sommer, W. (2014). The general didactics of Waldorf education and Klafki's approaches in educational theory – Connections and divisions. *RoSE – Research on Steiner Education* 5 (1), σελ. 48-61, διαδικτυακή δημοσίευση: www.rosejournal.com (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 24 Νοεμβρίου 2020)
- Stadler-Altman, U. (2015). Learning environment: The influence of school and classroom space on education. Κεφάλαιο στο: Rubie-Davies, C.M., Stephens, J.M. & Watson, P. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom* (σελ. 252-262). New York & London: Routledge
- Stamatis, D.H. (2003). *Failure Mode and Effect Analysis. FMEA from Theory to execution*. Milwaukee, Wisconsin: ASQ Quality Press
- Steg, L., van der Berg & de Groot, J.I.M. (2012). *Environmental Psychology: An Introduction*. Chichester: Wiley - Blackwell
- Sternberg, R. & Zhan, L.F. (2001). *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. New York, London: Routledge

- Sternberg, R. (1997). A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. Στο: Coleangelo N., & Davis G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (σελ. 43-53). Boston: Allyn & Bacon
- Stevens, J.R. (2017). *Impulsivity: How Time and Risk Influence Decision Making*. Cham: Springer
- Stigler, J. & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: The Free Press
- Stone, L.L., van Daal, C., van der Maten, M., Engels, R.C.M.E., Janssens, J.M.A.M. & Otten, R. (2014). The Berkeley Puppet Interview: A Screening Instrument for Measuring Psychopathology in Young Children. *Child Youth Care Forum*, 43, σελ. 211-225
- Stringer, R.W. & Heath, N.L. (2008). Academic Self-Perception and its Relationship to Academic Performance. *Canadian Journal of Education* 31 (2), σελ. 327-345
- Szpiro, G.G. (2020). *Risk, Choice and Uncertainty. Three Centuries of Economic Decision-Making*. New York: Columbia University Press
- Szylar, C. (2014). *Handbook of Market Risk*. New Jersey: John Wiley and sons
- Taggart, B., Sammons, P., Smees, R., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Elliot, K. & Lunt I. (2006). Early identification of special educational needs and the definition of 'at risk': The Early Years Transition and Special Educational Needs (EYTSEN) Project. *British Journal of Special Education* 33 (1), σελ. 40-45
- Takemura, K. (2014). *Behavioral Decision Theory. Psychological and Mathematical Descriptions of Human Choice Behavior*. Tokyo, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer
- Tattam, D. (2016). *A Short Guide to Operational Risk*. Burlington: Gower
- Tennant, D. (1997). *Food Chemical Risk Analysis*. London: Blackie Academic & Professional
- Theunissen, M.H.C., de Wolff M.S. & Reijneveld, S.A. (2019). The Strengths and Difficulties Questionnaire Self-Report: A Valid Instrument for the Identification of Emotional and Behavioral Problems. *Academic Pediatrics*, 19 (4), σελ. 471-476
- Thompson, P. B. (1986). The philosophical foundations of risk. *Southern Journal of Philosophy*, 24(2), 273–286.
- Traxler, J. (2018). Distance Learning: Predictions and Possibilities. *Education Sciences*, 8 (35), σελ. 1-13
- Treputtharat, S. & Tayiam, S. (2014). School Climate Affecting Job Satisfaction of Teachers in Primary Education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, σελ. 996-1000
- Trimpop, R.M. (1994). *The Psychology of Risk-Taking Behavior*. Amsterdam, London, New York, Tokyo: Elsevier
- Tuminaro, D.J. & Palone, N.J. (2003). Alexithymia, verbal intellectual deficit, and neurological dysfunction in relation to risk-taking behavior. *Current Psychology* 30 (2), 175-184
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality. Social development, context and conflict*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press
- Ugwuanyi, C.S., Okeke, C.I.O. & Asomugha, C.G. (2020). Prediction of learners' mathematics performance by their emotional intelligence, self-esteem and self-efficacy. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15 (3), σελ. 492-501, DOI: 10.18844/cjes.v%vi%i.4916

- Valverde, L.J.A. (1991). The Cognitive Status of Risk: A response to Thompson. *Risk – Issues in Health and Society*, 313, σελ. 313-339
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology* 44, σελ. 331-349
- Villain-Gandossi, C. (1991). Origines du concept de risque en Occident. Les risques maritimes ou fortune de mer et leur compensation: les débuts de l'assurance maritime. Κεφάλαιο στο: Faugeres, L., Vasahelyi, P. & Villain-Gandossi, C. (Eds.). *Le risque et la crise* (σελ. 71-85). Malta: Foundation for International Studies
- Wachs, Th. (2002). Nutritional deficiencies as a biological context for development, κεφάλαιο στο: Hartup W. & Silbereisen R. (Eds). *Developmental Science: An Introduction* (σελ. 64-84). Hove & New York: Psychology Press
- Wakker, P.P. (2010). *Prospect Theory For Risk and Ambiguity*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo, Delhi, Dubai, Tokyo: Cambridge University Press
- Walter, H. & Edelman, I. (1979). *Pragmatische Unterrichtsplanung: Theorie und Praxis psychologischer Unterrichtsvorbereitung*. Braunschweig: Westermann
- Wang, K. (2012). Personal and family perfectionism of Taiwanese college students: Relationships with depression, self-esteem, achievement motivation, and academic grades. *International Journal of Psychology* 47 (4), σελ. 305–314
- Wang, W.C., Kao, C.H., Huan, T.C., & Wu, C.C. (2011). Free Time Management Contributes to Better Quality of Life: A Study of Undergraduate Students in Taiwan. *Journal of Happiness Studies*, 12 (4), σελ. 561–573. doi:10.1007/s10902-010-9217-7
- Waring, A. & Glendon, I. (1998). *Managing Risk. Critical Issues for survival and success into the 21th century*. London: Thomson Learning
- Watkins, M.W. & Smith, L.G. (2013). Long-term Stability of the Weschler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition. *Psychological Assessment*, 25 (2), σελ. 477-483
- Watsham, T. (1998). *Futures and Options in Risk Management*. London: International Thomson Business Press
- Watts, D. & Watts, M. (1992). The Impact of Female-Headed Single Parent Families on Academic Achievement. *Journal of Divorce & Remarriage*, 17 (1-2), σελ. 97-114, doi: 10.1300/J087v17n01_07
- Watts, J., Cockcroft, K. & Duncan, N. (2009). *Developmental Psychology*. Cape Town: UCT Press
- Weirich, P. (2015). *Models of Decision-Making. Simplifying Choices*. Cambridge: Cambridge University Press
- Westbury, I. & Milburn, G. (Eds). (2007). *Rethinking Schooling. Twenty-five years of Curriculum Studies*. London & New York: Routledge
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Victoria: ACER Press
- Wets, G., Witlox, F., Timmermans, H., & Vanthienen, J. (1996). Locational choice modelling using fuzzy decision tables. *Proceedings of North American Fuzzy Information Processing*. doi:10.1109/nafips.1996.534708

- Weyers, S. & Köbel, N. (2015). The Understanding of Human Rights and Rule of Law from the Perspective of Kohlberg's Theory. Κεφάλαιο στο: Zizek, B., Garz, D. & Nowal, E. (Eds.). *Kohlberg Revisited*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers
- White, F., Livesey, D. & Hayes, B. (2013). *Developmental Psychology: From Infancy to Development*. Frenchs Forest: Pearson Australia
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66 (3), σελ. 377-397
- Williams, R.J., Herzog, T.A. & Simmons, V.N. (2011). Risk perception and motivation to quit smoking: A partial test of the Health Action Process Approach. *Addictive Behaviors* 36, σελ. 789–791
- Willig, C. (2008). A Phenomenological Investigation of the Experience of Taking Part in 'Extreme Sports'. *Journal of Health Psychology* 13 (5), σελ. 690–702. doi:10.1177/1359105307082459
- Willis, J. (1995). R2D2 A recursive, reflective instructional design model based on constructivist-interpretivist theory. *Educational Technology* 35(6). Σελ. 5-23.
- Willmott, D., Boduszek, D., Debowska, A., & Woodfield, R. (2018). Introduction and validation of the Juror Decision Scale (JDS): An empirical investigation of the Story Model. *Journal of Criminal Justice*, 57, σελ. 26-34
- Wilson, R. & Crouch, E. (2001). *Risk/Benefit Analysis*. Harvard University Press
- Wise, A.F. & Jung, Y. (2019). Teaching with Analytics: Towards a Situated Model of Instructional Decision-Making. *Journal of Learning Analytics*, 6(2), σελ. 53-69
- Wiseman, D.G. & Hunt, G.H. (2013). *Best Practice in Motivation and Management in the Classroom*. Springfield (IL): Charles C. Thomas
- Witt, G. (2012). *Writing Effective Business Rules. A Practical Method*. Elsevier, <https://doi.org/10.1016/C2010-0-66328-0>
- Witten, I.H., Frank, E., Hall, M. & Pal, C.J. (2017). *Data Mining. Practical Machine Learning Tools and Techniques*. Cambridge, MA: Morgan Kaufman
- Woolfolk, A. (2017). *Educational Psychology*. Boston, Columbus, Indianapolis, New York, San Francisco, Amsterdam, Cape Town, Dubai, London, Madrid, Milan, Munich, Paris, Montreal, Toronto, Delhi, Mexico City, São Paulo, Sydney, Hong Kong, Seoul, Singapore, Taipei, Tokyo: Pearson
- World Health Organization. (2009). *Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. Geneva: WHO Press
- Xiong, Z. & Seligman, J. (2011). Open and Closed Questions in Decision-making. *Electronic Notes in Theoretical Computer Science* 278, σελ. 261-274, doi:10.1016/j.entcs.2011.10.020
- Yates, J.F. & Stone, E.R. (1992). The Risk Construct. Κεφάλαιο στο: J.F. Yates (Ed.). *Risk Taking Behavior*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Yoe, C. (2011). *Primer on Risk Analysis. Decision Making under Uncertainty*. Boca Raton, London, New York: CRC Press – Taylor & Francis
- Zagkotas, V. & Fykaris, I. (2017). The “risk in teaching process” or the “didactic risk”: Views of the Greek teachers. *International Journal of Social Sciences and Educational Research*, Vol. 3(4), σελ. 1068-1081.
- Zevin, J. (2015). *Social Studies for the Twenty-First Century. Methods and Materials for Teaching in Middle and Secondary Schools*. New York: Routledge

- Zierer, K. & Seel, N. (2012). *General Didactics and Instructional Design. Eyes like twins. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching*. SpringerPlus 2012, 1: 15
- Zinn, J. O. & McDonald, D. (2018). *Risk in The New York Times (1987–2014). A corpus-based exploration of sociological theories*. Cham: Palgrave MacMillan
- Zinn, J. O. & Taylor-Gooby, P. (2006). Risk as an Interdisciplinary Research Area. Κεφάλαιο στο: Taylor-Gooby, P. and Zinn, J. O., (eds). *Risk in Social Science* (σελ. 20-53). Oxford: Oxford University Press
- Zinn, J. O. (2009). The Sociology of Risk and Uncertainty - Current State and Perspectives. *The Australian Sociological Association (TASA) Annual Conference, 2009*, σελ. 1-15
- Zint, M. (2001). Advancing Environmental Risk Education. *Risk Analysis* 21 (3), σελ. 417-426
- Zuckerman, M. (2014). *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*. London & New York: Psychology Press

Μεταφρασμένη στα ελληνικά:

- Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Κεφάλαιο στο: Τάφα, Ε. (επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 25-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Anderson, D.R., Sweeney, D.J., Williams, T.A. & Martin, K. (2014). *Διοικητική Επιστήμη. Ποσοτικές μέθοδοι για τη λήψη επιχειρηματικών αποφάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Arnheim, R. (2005). *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη. Η Ψυχολογία της Δημιουργικής Όρασης*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Beck, U. (2015). *Κοινωνία της Διακινδύνευσης. Καθ' οδόν προς μια άλλη νεωτερικότητα*. Αθήνα: Πεδίο
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2008). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων-Εκδόσεις Έλλην
- Daft, R.L. (2004). *Οργανωσιακή θεωρία και σχεδιασμός*. Μετάφραση: Δρ. Α.Σ. Αντωνίου. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Feldman, R. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Frey, K. (1998). *Η Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και ως πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Gaonach, D. & Golder, C. (2003). *Εγχειρίδιο Ψυχολογίας για την Εκπαίδευση. Α' τόμος*. Αθήνα: Πατάκης
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"; τ. Α' και Β'*. Αθήνα: Πεδίο
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Πεδίο
- Groopman, J. (2008). *Πώς σκέφτονται οι γιατροί*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

- Herbert, M. (2009). *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Jacques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευόμενων*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Jacobsen, D., Eggen, P. & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι Διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. Επιστημονική επιμέλεια: Μ. Σακελλαρίου και Μ. Κόνσολας. Αθήνα: Διάδραση
- Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω –Γ. Δαρδανός
- Κονδύλη, Μ., Κουζέλης, Γ. & Μαράτου, Ο. (επιμ.) (2009). *Ζαν Πιαζέ – Νόαμ Τσόμσκι: Θεωρίες της Γλώσσας, Θεωρίες της Μάθησης: Μια διαμάχη*. Αθήνα: Νήσος
- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S.R. (2014). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. Αθήνα; Gutenberg
- Mialaret, G. (2007). *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση και η εξέλιξη ενός επιστημονικού πεδίου*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Piaget, J. (2007). *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Postic, M. (1998). *Η Μορφωτική Σχέση*. Αθήνα: Gutenberg
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2010). *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ίων Έλλην

Ελληνόγλωσση:

- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.*. Αθήνα
- Αθανασίου, Λ. (1997). *Σχολική Αποτυχία. Για ποιον χτυπάει η καμπάνα; Επετηρίδα Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 26*, σελ. 87-106
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην
- Αλεξόπουλος, Δ. (2011). *Ψυχομετρία. Α' τόμος: Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική Εξουθένωση και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη. Διδακτορική διατριβή υποβληθείσα στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*.
- Ανδρούσου, Αλ. (2007). *Κίνητρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Βαξεβανίδου, Μ. & Ρεκλείτης, Π. (2008). *Management Ανθρώπινων Πόρων. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός
- Βασιλούδης, Ι. (2014). *Στάσεις που προάγουν υγεία, διατροφική συμπεριφορά και σχολική επίδοση των μαθητών. Συγχρονική μελέτη σε μαθητές της Ε' και της ΣΤ' Δημοτικού και σε μαθητές Λυκείου στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο/Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας και*

Εφαρμοσμένων Οικονομικών/Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Αθήνα

- Βότση, Ε. (2016). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1*, σελ. 517-523
- Βρύζας, Κ. & Τσιτουρίδου, Μ. (2002). Τα Παιδιά και οι Έφηβοι Απέναντι στα 'Παλιά' και τα 'Νέα' Μέσα. Κεφάλαιο στο: Δημητρακοπούλου, Α. (επιμ.). *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, τ. Β' Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου* (σελ. 107-118). Ρόδος. Αθήνα: Καστανιώτης
- Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο. Κεφάλαιο στο: Χρυσάφιδης, Κ., Σιβροπούλου, Ρ. (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου* (σελ. 23-44). Αθήνα: Κυριακίδης
- Γερμανός, Δ. (2010). Ο «παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου»: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Κεφάλαιο στο: Γερμανός, Δ., Κανατσούλη, Μ. (επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09* (σελ. 21-54). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press, 2010
- Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και Διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg
- Γερμανός, Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση» (Ιωάννινα 17-19 Οκτωβρίου)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 281-299.
- Γερογιάννης, Κ., & Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών – νέες τάσεις. *Πρακτικά Συνεδρίου: «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, σελ. 482-489. Ανακτήθηκε από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf> στις 17/02/2020
- Γεωργιάδου, Β. (1999). Οι διακινδυνεύσεις στην ύστερη νεωτερικότητα. Μια πολιτική-κοινωνιολογική ανάλυση. Κεφάλαιο Στο: Λουλούδης, Λ., Γεωργιάδου, Β. & Σταυρακάκης, Γ. (1999). *Φύση, Κοινωνία, Επιστήμη στην Εποχή των «Τρελών Αγελάδων»*. Διακινδύνευση και Αβεβαιότητα. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη, σελ. 63-126
- Γεωργογιάννης, Π. (1996). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Τόμος II: Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση-Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg
- Γιαβρίμης, Π. (2010). *Ζητήματα Παιδαγωγικής και Σχολικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Γιαννέλος Αχ. (2003). Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ' Δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 8*, σελ. 128-143
- Γουβιάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες. Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό Βήμα 2*, σελ. 79-94
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη

- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Αποφάσεις και Λήψη Αποφάσεων. Εισαγωγή στην Ψυχολογία των Αποφάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (2005). *Αποτίμηση Ρίσκου και Ασφάλεια Τροφίμων*. Αθήνα: Επιστήμης Κοινωνία
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2020). *Η Ελλάδα με αριθμούς. Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2019*. Αθήνα: Διεύθυνση Στατιστικής Πληροφόρησης και Εκδόσεων
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις «Έλλην»
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση των μαθητών. Στο: *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: «Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, παρόν και προοπτικές» Ιωάννινα, 2014*. Αθήνα: Gutenberg
- Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και Ελεύθερος Χρόνος. Συμβολή στην προβληματική του Ελεύθερου Χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή*. Α.Π.Θ./Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας/Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Φλώρινα
- Ι.Ε.Π. (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Περίοδος Αναφοράς 2013-2016*. Αθήνα
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο
- Κακαβούλης, Αλ. (2009). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση
- Κακαβούλης, Αλ. (2008). *Ψυχολογία και αγωγή του προσώπου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση
- Καλαβάσης, Φρ., Σκουμπουρδή, Χρ. & Σταθοπούλου, Χ. (2008). Μοντέλα σχολικών διαδρομών μαθητών: Η περίπτωση της Δωδεκανήσου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 45, σελ. 94-110
- Καλδή, Στ. & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος Project και διαθεματικότητα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Κάντας, Α. (2008). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία, τ. Β΄*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό Εκπ@ιδευτικός Κύκλος* 4 (3), σελ. 169-186
- Κάτσιου-Ζαφρανά, Μ. (2009). *Εγκέφαλος και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Καψάλης, Αχ. (2015). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Κογκούλης, Ι. (2003). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφοί Κυριακίδη

- Κολιάδης, Εμμ. (2005). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. τόμος Α΄- Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κολιάδης, Εμμ. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. τόμος Β΄- Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κολιάδης, Εμμ. (2007). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Τόμος Γ΄- Γνωστικές Θεωρίες*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι. & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κοντοπούλου, Μ. (2016). Ο κίνδυνος της αποφυγής του ρίσκου στο παιχνίδι. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, σελ. 20-34
- Κορωνάιου, Αλ. (1996). *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Νήσος
- Κοσμοπούλου, Α. (2000). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- Κουθούρης, Χ. (2009). *Υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής, ακραία αθλήματα. Μάνατζμεντ υπηρεσιών & εκπαίδευση στελεχών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Κουσκουβέλης, Ηλ. (1997). *Λήψη Αποφάσεων, Κρίση, Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Κουτσούκος, Αν. & Σμυρναίου, Ζ. (2008). *Γνωστική Ψυχολογία και Διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Ηρόδοτος
- Κρίβας, Σ. (2007). Παθογόνος-Μορφωσιογόνος Οικογένεια. Κεφάλαιο στο: Ο.ΕΠ. ΕΚ. (2007). *Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού-Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα
- Κυπραίος, Γ. (2018). *Αγγίζοντας τα όρια – Τα ακραία αθλήματα*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Πεδίο
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2012). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Πεδίο
- Λαρεντζάκη-Γκόγκα, Κ. & Παύλου, Β.Ε. (2008). *Τα ερωτήματα του σύγχρονου εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Gutenberg
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα* 7 (2-3), σελ. 139-152
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 100, σελ. 61-68
- Μακρουδημήτρης, Δ. (2004). *Προσεγγίσεις στη Θεωρία των Οργανώσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg

- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας, τ.Β': Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μαυρογιώργος, Γ. (1997). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Μπαδογιαννάκης, Γ. (1994). *Ελεύθερος Χρόνος: Η μεγάλη Πρόκληση*. Αθήνα: Singular Publications
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση
- Μπελογιάννης, Χ., Κουθούρης, Χ. & Κουρτεσοπούλου, Α. (2008). Τροποποίηση της «Κλίμακας Αναζήτησης Διέγερσης Συναισθημάτων» του Zuckerman στα Ελληνικά. Στο: Γαργαλιάνος, Δ. (2008) (επιμ.). *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Αθλητικής Διοίκησης* (σελ. 41-44). Αθήνα
- Μπερερής, Π. & Τρούκη, Ε. (2009). *Λόγος και επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη. Ρητά και άρρητα μηνύματα κατά τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός
- Μπρούζος, Α. (2007). Σχέσεις Οικογενειακού-Σχολικού Περιβάλλοντος. Κεφάλαιο στο: Ο.Ε.Π. ΕΚ. (2007). *Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού-Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα
- Μυλωνάς, Θ. (2001). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Συμβολές. Αθήνα: Gutenberg
- Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα 3*, σελ. 15-29
- Νίκα, Στ., Σπανός, Β. & Χαϊδογιάννου, Ε. (2014). Σχεδιασμός διδασκαλίας Μαθηματικών σε διαδικτυακό περιβάλλον. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση 58*, σελ. 107-124
- Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα της εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα 2*, σελ. 65-78
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Σ.Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- Ξωχέλλης, Π. (2015). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη
- Οικονομίδης, Β. (2011). Η επίδραση της γεωγραφικής περιοχής μόνιμης κατοικίας στο δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Πρακτικά 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση» (Πάτρα, 30/9-1-2/10/2011)* (σελ. 499-509). Αθήνα: Gutenberg
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 11*, σελ. 135-141
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ελ. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Κεφάλαιο στο: Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πόρποδας, Κ. (1999). *Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος 2: Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. Επίλυση Προβλημάτων*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Πραστάκος, Γ. (2002). *Διοικητική Επιστήμη στην πράξη. Εφαρμογές στη σύγχρονη επιχείρηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ρες, Ι. (2004). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 9*, σελ. 42-52
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χρ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση
- Σερδαρής, Π. (2008). *Ψυχολογία βιομηχανικής-επιχειρησιακής διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Σιγανού, Α. (2007). Διδακτικός χρόνος και διδακτέα ύλη: Η αναγκαιότητα της επάρκειας του διδακτικού χρόνου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 12*, σελ. 102-113
- Σουσαμίδου – Καραμπέρη, Α. (2000). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Η διαφορά ανάμεσα στο υπαρκτό κλίμα και σε αυτό που ο δάσκαλος νομίζει ότι υπάρχει στην τάξη του. Στο Παπάς Ε. Α. et al (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνδέσμου* (σελ. 199-213). Αθήνα: Ατραπός
- Σπάρος, Λ.Δ. (2001). *Θεωρία της Λήψης Κλινικών Αποφάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις ΒΗΤΑ – Medical Arts
- Σταλίκας, Αν., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση
- Τριλιανός, Θ. (2009). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση: επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά την διδακτική διαδικασία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2006). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2009). *Η κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσίγκα, Ελ. & Νάσαινα, Ευρ. (2012). Η συμβολή της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση των μαθητών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012*, σελ. 1-8
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Προφορικός Λόγος*,

- Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές Ικανότητες, Συναισθηματική Οργάνωση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υψηλάντης, Π. (1998). *Επιχειρησιακή έρευνα. Λήψη επιχειρηματικών αποφάσεων*. Αθήνα: Ίων – Εκδόσεις Έλλην
- Υψηλάντης, Π. (2012). *Επιχειρησιακή έρευνα. Εφαρμογές στη σημερινή επιχείρηση*. Αθήνα: Προπομπός
- Φίλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg
- Φλουρής, Γ. (2005). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη
- Φλουρής, Γ. (2004). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φουσιτζή, Ε., Παπαντωνίου, Γ., Μωραΐτου, Δ. & Δερμιτζάκη, Ε. (2015). Τα ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς των Grigorenko, Sternberg και Strauss: Ψυχομετρικές ιδιότητες της ελληνικής εκδοχής. *Hellenic Journal of Psychology* 12, σελ. 205-236
- Φράγκος, Χ. (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Φύκαρης, Ι. (2010α). Οι Κατ' Οίκον Εργασίες των Μαθητών: Διδακτική-Μαθησιακή συμβολή ή Μαθητική επιβάρυνση; Κεφάλαιο στο: Μπόμπας Λ. (επιμ.). *Οι κατ' οίκον εργασίες στο ελληνικό σχολείο σήμερα* (σελ. 59-68). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Φύκαρης, Ι. (2010β). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και Δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2015). *Θέματα Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη
- Φύκαρης, Ι., Κολτσιδά-Κοτινοπούλου, Ρ. & Μπάσιου, Μ. (2014). Η στάση του σώματος του μαθητή στη διδακτική διαδικασία και η επίδρασή της στη μάθηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 57, σελ. 157-172
- Χατζηδήμου, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Προετοιμασία και Σχέδιο Μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Χατζηχρήστου, Χρ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χριστοδούλου, Ν. (2015). *Κατανοώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως Πεδίο Μελέτης και Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Χρόνης, Στ. (2002). Σχεδιασμός της διδασκαλίας και της μάθησης. *Τα Εκπαιδευτικά*: 63-34, σελ. 62-65

Ψαράς, Χ. (2020). *Διαχείριση Συγκρούσεων. Λήψη Απόφασης*. Αθήνα: Λευκό Μελάκι

Λεξικογραφικές Πηγές:

Ξενόγλωσσες:

- Beeks, R. (2010). *Etymological Dictionary of Greek*. Leiden, Boston: Brill
- Collison, R. & Collison, M. (1980). *Dictionary of Foreign Quotations*. London & Basingstoke: The MacMillan Press, Ltd
- De Vaan, M. (2008). *Etymological Dictionary of Latin and other Italic Languages*, Leiden & Boston: Brill
- Du Cange, D. (1886) *Glossarium mediae et infimae latinitatis*. R-S. Vol. 7. Επιμέλεια: Carpenterii, D.P. & Henschel, G.A.L. Niort: Impr. L. Favre
- Funk & Wagnalls (1970). *Standard Dictionary of the English Language. Vol. 2*. New York: Funk & Wagnalls
- Liddell, H.G. & Scott, R. (1996). *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press
- Parkinson, D. & Noble, J. (2008) *Oxford Business English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press
- Partridge, E. (2006). *Origins. A Short Etymological Dictionary of Modern English*. London & New York: Routledge
- Petit Larousse Illustré (2019). Paris: Librairie Larousse
- Skeat, W. (1888). *An Etymological Dictionary of the English Language*. Oxford: Clarendon Press
- Stavropoulos, D.N. & Hornby, A.S. (2006). *Oxford English-Greek Learner's Dictionary*. Oxford, New York: Oxford University Press
- The Oxford Dictionary of American English (2005). Oxford: Oxford University Press
- The Reader's Digest Great Encyclopedic Dictionary (1964). Vol.2, London, Montreal, Cape Town: The Reader's Digest Association
- Thompson, D. (Ed.) (2009). *The Oxford Dictionary of current English*. Oxford, New York, Toronto, Delhi, Bombay, Calcutta, Madras, Karachi, Kuala Lumpur, Singapore, Hong Kong, Tokyo, Nairobi, Dar Es Salaam, Cape Town, Melbourne, Auckland, Madrid, Berlin: Oxford University Press

Μεταφρασμένες στα ελληνικά:

- Collins, J.W. III & O' Brien, N.P. (Eds) (2011). *Αγγλοελληνικό Λεξικό Όρων της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας
- Hofmann J.B. (1974). *Ετυμολογικόν Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής. Εξελληνισθέν υπό Αντωνίου Δ. Παπανικολάου*. Εν Αθήναις: (χωρίς αναφορά σε εκδότη). Μετάφραση στα ελληνικά βασισμένη στην αρχική έκδοση του 1950 με τίτλο "*Etymologisches Wörterbuch des Griechischen*", München: Verlag von R. Oldenburg
- Matsumoto, D. (Ed.) (2019). *Λεξικό Ψυχολογίας του Cambridge*, τ. Β', Αθήνα: Πεδίο

Ελληνόγλωσσες:

- Ακαδημία Αθηνών (2014). *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*, τ. 5, Αθήνα: Το Βήμα
- Δημολιάτης, Γ., Γαλάνης, Π., Γελαστοπούλου, Ελ., Ευαγγέλου, Β., Καντζανού, Μ., Λάγιου, Αρ., Νένα, Ε., Ντζάνη, Ε., Παναγιωτόπουλος, Τ., Ραχιώτης, Γ.,

- Σμυρνάκης, Εμμ. & Χάιδιτς, Α.-Μ. (2015). *Λεξικό Όρων Υγιεινής και Επιδημιολογίας*. Αθήνα: Κάλλιπος
- Κουμανούδης, Στ. (2011). *Λεξικόν Λατινοελληνικόν*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μανδαλά Μ. (2007). *Μείζον Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Τεγόπουλος-Φυτράκης
- Μαντουλίδης, Ε. (2009). *Ετυμολογικό Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Εκπαιδευτήρια Μαντουλίδη
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Σταματάκος, Ι. (2012). *Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Βιβλιοπρομηθευτική
- Συλλογικό (2008). *Λεξικό Ναυτικών και Ναυτιλιακών Όρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταφυλίδη
- Συλλογικό (2008). *Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας, Αρχαίας-Μεσαιωνικής-Νέας. τ. 10ος*, Αθήνα: Πάπυρος
- Χουντουμάδη, Αν. & Πατεράκη Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

Διαδικτυακές Λεξικογραφικές Πηγές:

- Collins Dictionary: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-italian/risk> – προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020
- Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenver-zeichnung Leipzig 1971. Online-Version vom 31.01.2020 http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GR06238#XGR06238 - προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020
- Dizionario Etimologico OnLine: <http://www.etimo.it/?term=rischio> – προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020
- Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere e d' Arti - <http://www.treccani.it/> – προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020
- Encyclopedia Britannica online <https://www.britannica.com/> – προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020
- Merriam-Webster online Dictionary: <https://www.merriam-webster.com/> – προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020
- Λεξικό Αγγλικής-Κινεζικής Μανδαρινικής ιδιογραμματικής γραφής: <https://dictionary.writtenchinese.com/worddetail/weixing/14040/2/1> – προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 20 Νοεμβρίου 2020
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%A1%CE%AF%CF%83%CE%BA%CE%BF&dq=) – προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020

Γενικές Διαδικτυακές Πηγές:

Ξενόγλωσσες:

- Department of Education (September 2019). “Keeping children safe in education. Statutory guidance for schools and colleges”.

- [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/835733/Keeping children safe in education 2019.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/835733/Keeping_children_safe_in_education_2019.pdf)
- προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020
- Education.gov.nz (16/10/2019). "Risk identification, assessment and management".
<https://www.education.govt.nz/school/health-safety-and-wellbeing/managing-risks-and-hazards-at-school/risk-identification-assessment-and-management/> - προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020
- Hawking, S. (1999). Διάλεξη με τίτλο "Does God play Dice?".
<http://www.hawking.org.uk/does-god-play-dice.html#> - προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020
- Queensland Government (16/09/2019). Curriculum Activity Risk Assessment (CARA) process. <https://education.qld.gov.au/curriculum/school-curriculum/CARA> - προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020

Ελληνόγλωσσες:

- Απογραφή Πληθυσμού της Ελλάδας 2011, Ελληνική Στατιστική Αρχή:
<https://www.statistics.gr/2011-census-pop-hous> – προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020
- Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το Δημοτικό Σχολείο <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020).
- Θουκυδίδη «Πελοποννησιακός Πόλεμος», Β. 2., κεφ. 40-41, στην ηλεκτρονική βιβλιοθήκη αρχαίων, ρωμαϊκών και μεσαιωνικών κειμένων «Περσέας» του αμερικανικού πανεπιστημίου Tufts (Perseus Digital Library):
<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0199%3Abook%3D2%3Achapter%3D40%3Asection%3D2>– προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020
- Πλατφόρμα *e-Demography* του Εργαστηρίου Δημογραφικών και Κοινωνικών Αναλύσεων του Τμήματος Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας <http://www.e-demography.gr/theory/> (προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020).
- «Ρίσκο και Ριζικό», Ηλεκτρονικές Εκδόσεις «Αέναον», ετυμολογία και αναφορές:
http://www.stougiannidis.gr/etym_word_risk.htm – προσπελάστηκε και ανακτήθηκε: 26 Νοεμβρίου 2020