

Τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία στην τάξη και σε περιβάλλον ψηφιακής τάξης

Ιωάννης Τρικκαλιώτης
Δρ. Παιδαγωγικής, ΣΕΕ (ΠΕ70)
iotrikkal@sch.gr

Στέφανος Δογούλης
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
dogstef@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία εστιάζει στο πεδίο διαχείρισης της σχολικής τάξης και διερευνά τις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί (οι όροι αφορούν στα δύο γένη) κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στη σχολική τάξη στο περιβάλλον της δια ζώσης και της διδασκαλίας στην ψηφιακή αίθουσα. Οι συνθήκες στο διδακτικό-μαθησιακό περιβάλλον, οι ενέργειες του εκπαιδευτικού, οι σχέσεις και η αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής τάξης επηρεάζουν τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές και αυτό μπορεί να έχει αντίκτυπο στο κλίμα της τάξης και στην επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι και οι ίδιοι βιώνουν ανάλογες συναισθηματικές καταστάσεις κατά τη διδασκαλία στη σχολική τάξη. Οι συναισθηματικές καταστάσεις και τα αντίστοιχα συναισθήματα που επιλέχτηκαν προς διερεύνηση είναι η ματαίωση, η πρόκληση, η υπερηφάνεια και η πλήξη. Η πρόσφατη εμπειρία της διδασκαλίας στην ψηφιακή αίθουσα λόγω της πανδημίας Covid-19 αποτέλεσε την αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση των συναισθημάτων ακαδημαϊκής επίτευξης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Επιχειρείται, λοιπόν, τη διερεύνηση των συναισθημάτων επίτευξης των μαθητών και των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία στη δια ζώσης σχολική τάξη, επίσης, και στο περιβάλλον της ψηφιακής αίθουσας. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο δημοτικό σχολείο, με εμπειρία και στη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν ότι τα συναισθήματα επίτευξης, τα οποία βιώνουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους, εμφανίζουν διαφορετική συχνότητα στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Λέξεις-κλειδιά: διαχείριση τάξης, συναισθήματα επίτευξης, μαθητής, εκπαιδευτικός.

1. Εισαγωγή

1.1. Διαχείριση σχολικής τάξης

Η σχολική τάξη αποτελεί το διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον, όπου το κάθε παιδί-μέλος της υποστηρίζεται να πετύχει συγκεκριμένους ρεαλιστικούς στόχους (Evertson & Neal, 2006). Αποτελεί γενική παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη σχολική τάξη είναι υψηλών απαιτήσεων. Αυτό συμβαίνει καθώς οι διαφορετικές ανάγκες, οι σχέσεις, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τα συντελούμενα κάθε φορά ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών δημιουργούν συναισθηματικές καταστάσεις που μεγιστοποιούν την ανάγκη αποτελεσματικής διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό που έχει την ευθύνη της τάξης (Evertson & Weinstein, 2011). Ιδιαίτερα συμβαίνει αυτό όταν προκύπτουν έκτακτες συνθήκες διαχείρισης τάξης, όπου οι ενέργειες και οι προσαρμογές εκπαιδευτικών και μαθητών λαμβάνουν πρωτόγνωρο χαρακτήρα, όπως στην περίπτωση της πανδημίας Covid-19 (Schleicher, 2021).

Το πεδίο έρευνας της διαχείρισης σχολικής τάξης διαχρονικά περιλαμβάνει ποικίλες προσεγγίσεις που προσβλέπουν στη βελτίωση των συνθηκών της ζωής στη σχολική τάξη προς όφελος μαθητών και εκπαιδευτικών (Emmer & Sabornie, 2015). Ενδεικτικά, αναφέρουμε την

οικοσυστημική προσέγγιση των Kounin (1977) και Gump (1982), όπου ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην οργάνωση της τάξης και στον τρόπο εμπλοκής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να προλαμβάνει διαταρακτικές συμπεριφορές, ενώ, ταυτόχρονα, καταφέρνει να διατηρεί τη ροή της διδασκαλίας. Η προσέγγιση του Pianta (2011) εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις και στις επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, οι οποίες, τελικά, διαμορφώνουν τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Το σύνολο των αλληλεπιδράσεων, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στη σχολική τάξη, συνδυαστικά, δημιουργεί συναισθηματικές καταστάσεις, των οποίων τα παραγόμενα συναισθήματα είναι πιθανόν να διαμεσολαβούν στα επιτεύγματα των παιδιών (Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot, & Thomas, 2014; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011) και στην ικανοποίηση από την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Meyer & Turner, 2002). Επίσης, αναφέρουμε τη σημασία της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού -στην υλοποίηση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων- η οποία καθορίζει και την ποιότητα εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία, καθώς και τη συμβολή της σχολικής τάξης ως επιμέρους παράγοντα με καθοριστική συνεισφορά στην προώθηση θετικής συμπεριφοράς στο σχολείο και στη σχολική κοινότητα (SWPBIS) (Horner & Sugai, 2015).

Στην αποτελεσματική διαχείριση σχολικής τάξης για τη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες για την παιδαγωγική και διδακτική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού (Main & Hammond, 2008). Βασικές προαπαιτούμενες ενέργειες του εκπαιδευτικού στην κατεύθυνση αυτή συνιστούν: α) ο συμπεριληπτικός σχεδιασμός της διδασκαλίας που εμπεριέχει προσαρμογές και διαφοροποιήσεις που υποστηρίζουν πολλαπλούς τρόπους πρόσβασης στη γνώση, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών της τάξης (Tomlinson, 2000, 2008), β) η φροντίδα διαμόρφωσης θετικής σχεσιοδυναμικής μεταξύ μαθητών (Chen, Hughes, Liew, & Kwok, 2010) και μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή (Pianta, 2011) και γ) οι χειρισμοί που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού συναισθηματικού κλίματος για κάθε συμμετέχοντα στη σχολική τάξη (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2011).

1.2. Συναισθήματα επίτευξης

Τα συναισθήματα επίτευξης παράγονται κατά την προσπάθεια των παιδιών να πετύχουν τους προσδοκώμενους μαθησιακούς τους στόχους. Σύμφωνα με τη θεωρία ελέγχου- αποτίμησης συναισθημάτων επίτευξης (Control Value Theory of Achievement Emotions) (Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007), η επίδραση των συναισθημάτων επίτευξης στη μάθηση διαφέρει ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των γνωστικών πόρων, τις δυνατότητες αυτορρύθμισης, τις στρατηγικές και τα κίνητρα κάθε ατόμου (Pekrun & Schutz, 2007). Ειδικότερα, καθώς ο εκπαιδευτικός ενεργεί κατά τη διδασκαλία, οι χειρισμοί του επιδρούν παιδαγωγικά αλλά και συναισθηματικά στους μαθητές του (Pianta & Hamre, 2009). Ο τρόπος της διαχείρισης της σχολικής τάξης, που συμβάλλει στην παραγωγή συναισθημάτων με θετικό αντίκτυπο αντίστοιχα, επιδρά και στα επιτεύγματα των μαθητών (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012), ενώ αντίθετα μετά τη βίωση συναισθηματικών καταστάσεων με αρνητικό πρόσημο υπάρχουν ενδείξεις αντίκτυπου απομείωσης στις επιδόσεις των εκτελεστικών λειτουργικών των παιδιών (Pnevmatikos & Trikaliotis, 2013). Πρόσφατες έρευνες εστιάζουν περαιτέρω στα παραγόμενα συναισθήματα του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της εργασίας του στο σχολείο (Pekrun, Muis, Frenzel, & Goetz, 2017) και, ειδικότερα, στις πιθανές επιπτώσεις των συναισθημάτων αυτών στους μαθητές του (Frenzel, Daniels, & Burić, 2021).

Οι Smith & Ellsworth (1985), Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, (2002), Pekrun et al., (2007) και Pekrun et al., (2017) αναφέρουν σειρά συναισθημάτων (emotions) που βιώνουν παιδιά και οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας μεταξύ των συναισθημάτων επιλέγονται η ματαίωση (frustration), η πρόκληση (challenge), η υπερηφάνεια (pride) και η πλήξη (boredom). Τα συναισθήματα αυτά δηλώνονται από τους εκπαιδευτικούς ως υπαρκτές καταστάσεις, σύμφωνα με την εκπαιδευτική εμπειρία στην καθημερινή διδακτική πράξη (Trikkaliotis & Pnevmatikos, 2014). Η ματαίωση (frustration) εντάσσεται στα μη ευχάριστα συναισθήματα, η διαχείριση και η γνωστική αποτίμηση του οποίου απαιτεί αυξημένη προσπάθεια. Το άτομο βιώνει ματαίωση μετά από μια κατάσταση αβεβαιότητας κατά την οποία δημιουργήθηκε άγχος (Frijda, Kuipers, & Shure, 1989; Izard, 1977), καθώς οι προηγούμενες προσδοκίες δεν ευοδώθηκαν. Η πρόκληση (challenge), παρά το γεγονός ότι είναι ένα ευχάριστο συναίσθημα, η διαχείρισή του απαιτεί μεγάλη προσπάθεια. Ένα άτομο μπορεί να βιώσει πρόκληση λόγω ενδιαφέροντος και προσδοκιών πριν την προσπάθεια για εφικτό επίτευγμα, προσβλέπει στο αποτέλεσμα και, εμπλεκόμενο, νιώθει την ικανοποίηση από την εμπλοκή και την ανταπόκρισή του (Lazarus, 1991; Blascovich & Mendes, 2000). Η υπερηφάνεια (pride) ανήκει στα ευχάριστα συναισθήματα και για τη διαχείρισή του απαιτείται μικρή προσπάθεια. Αναφέρονται δύο εκδοχές, η «αυθεντική» και η «υβριστική» υπερηφάνεια. Η αυθεντική υπερηφάνεια συνδέεται με την καταβολή συγκεκριμένης προσπάθειας και ενεργειών στην κατάκτηση στόχου, ενώ, κατά την υβριστικού τύπου, το επίτευγμα εκλαμβάνεται ως νομοτελειακό γεγονός για το άτομο που πάντα πετυχαίνει (Tracy & Robins, 2007). Η πλήξη (boredom) είναι μη ευχάριστο συναίσθημα αλλά για τη διαχείρισή του απαιτείται μικρή προσπάθεια. Στη διαμόρφωση μιας τέτοιας κατάστασης συμβάλλουν διάφοροι παράγοντες, όπως το ενδιαφέρον του ατόμου για τη δραστηριότητα, η ικανότητα εστίασης της προσοχής, η διάθεση (Harris, 2000) και το πιθανό άγχος λόγω αβεβαιότητας (Τρικκαλιώτης & Πνευματικός, 2016).

2. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα που βιώνουν μαθητές και εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία. Οι επιμέρους στόχοι ήταν η διερεύνηση της βίωσης από τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό των συναισθημάτων της ματαίωσης, της πρόκλησης, της υπερηφάνειας και της πλήξης στη διαζώση διδασκαλία στη σχολική τάξη και αντίστοιχα στην ψηφιακή αίθουσα κατά τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η σημασία της έρευνας βρίσκεται στην αποτίμηση από τον εκπαιδευτικό της συναισθηματικής κατάστασης στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία, καθώς τα παρατηρούμενα συναισθήματα διερευνώνται ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποσκοπεί στον εμπλουτισμό της αναστοχαστικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού που λαμβάνει αποφάσεις, ενεργεί και καθοδηγεί τη διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Η έρευνα συνεισφέρει στο επιστημονικό πεδίο διαχείριση σχολικής τάξης, καθώς διερευνάται περαιτέρω το διαμορφούμενο συναισθηματικό περιβάλλον αναφορικά με τα συναισθήματα που βιώνει ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός, κατά την προσπάθεια κατάκτησης και ανάδειξης ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Προσβλέπει στον εντοπισμό υπαρκτών θετικών ή αρνητικών καταστάσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε διαφορετικά διδακτικά πλαίσια, όπως διαζώσης και εξ αποστάσεως, και εμπλουτίζει τη συζήτηση για τη διερεύνηση των χειρισμών του εκπαιδευτικού, που συνιστούν προτάσεις αποτελεσματικής διαχείρισης σχολικής τάξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις ήταν:

α) Με ποια συχνότητα οι μαθητές βιώνουν συναισθήματα ματαίωσης, πρόκλησης, υπερηφάνειας και πλήξης κατά τη δια ζώσης και τη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία; Υπόθεση πρώτη: Τις διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις που διαμορφώνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν αντίκτυπο στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί τις αποτιμούν παρόμοια στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Υπόθεση δεύτερη: Τις διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις που διαμορφώνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν αντίκτυπο στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί τις αποτιμούν διαφορετικά στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

β) Με ποια συχνότητα οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα ματαίωσης, πρόκλησης, υπερηφάνειας και πλήξης κατά τη δια ζώσης και τη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία; Υπόθεση πρώτη: Τις διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις που διαμορφώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό, οι εκπαιδευτικοί τις αποτιμούν παρόμοια στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Υπόθεση δεύτερη: Τις διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις που διαμορφώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό, οι εκπαιδευτικοί τις αποτιμούν διαφορετικά στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

3. Μέθοδος

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα πεδίου ήταν 222 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο δημόσιο δημοτικό σχολείο. Το ερευνητικό εργαλείο ήταν ερωτηματολόγιο ανίχνευσης αντιλήψεων στο οποίο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δόθηκαν μέσω 7-βαθμης κλίμακας Likert (1=ποτέ – 7=πάρα πολύ συχνά). Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και συμπληρώθηκε και συλλέχθηκε μέσω ηλεκτρονικής φόρμας, ο σύνδεσμος της οποίας είχε προηγουμένως σταλεί μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ενώ εισαγωγικά περιείχε τον σκοπό και τις σχετικές οδηγίες συμμετοχής και συμπλήρωσης. Περιλαμβάνονται 16 ερωτήματα, τέσσερα για κάθε μία από τις συναισθηματικές καταστάσεις ματαίωση, πρόκληση, υπερηφάνεια, πλήξη, και ζητούνταν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να αποτιμήσουν τα συναισθήματα μαθητή και εκπαιδευτικού στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (Πίνακας 1.).

Πίνακας 1.

Τα παρατηρούμενα από τον εκπαιδευτικό συναισθήματα του μαθητή στη δια ζώσης διδασκαλία

Ερώτηση	Κωδικός
1. Πόσο συχνά μπορεί να υπάρξει ματαίωση κάποιου μαθητή από την αρνητική για τον ίδιο έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη δια ζώσης σχολική τάξη;	ΜΑ.Μ.ΔΖ
2. Πόσο συχνά μπορεί να νιώσει πρόκληση κάποιος μαθητής να επιτύχει έναν υψηλότερο στόχο στη δια ζώσης σχολική τάξη;	ΠΡ.Μ.ΔΖ
3. Πόσο συχνά μπορεί ένας μαθητής να αισθανθεί υπερήφανος για κάποιο επίτευγμά του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στη δια ζώσης σχολική τάξη;	ΥΠ.Μ.ΔΖ
4. Πόσο συχνά μπορεί να νιώσει πλήξη ένας μαθητής για την εκτέλεση κάποιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας στη δια ζώσης σχολική τάξη;	ΠΛ.Μ.ΔΖ
<i>Τα παρατηρούμενα από τον εκπαιδευτικό συναισθήματα του μαθητή στην εξ αποστάσεως διδασκαλία</i>	
5. Πόσο συχνά μπορεί να υπάρξει ματαίωση κάποιου μαθητή από την αρνητική για τον ίδιο έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία στην ψηφιακή αίθουσα;	ΜΑ.Μ.ΕΞ

6.	Πόσο συχνά μπορεί να νιώσει πρόκληση κάποιος μαθητής να επιτύχει έναν υψηλότερο στόχο κατά τη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία στην ψηφιακή αίθουσα;	ΠΡ.Μ.ΕΞ
7.	Πόσο συχνά μπορεί ένας μαθητής να αισθανθεί υπερήφανος για κάποιο επίτευγμά του κατά τη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία στην ψηφιακή αίθουσα;	ΥΠ.Μ.ΕΞ
8.	Πόσο συχνά μπορεί να νιώσει πλήξη ένας μαθητής για την εκτέλεση κάποιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας κατά τη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία στην ψηφιακή αίθουσα;	ΠΛ.Μ.ΕΞ

Τα δηλούμενα από τον δάσκαλο συναισθήματα του εκπαιδευτικού στη δια ζώσης διδασκαλία

9.	Πόσο συχνά μπορεί να βιώσει ματαίωση ένας εκπαιδευτικός από την εκπαιδευτική διαδικασία στη δια ζώσης σχολική τάξη;	ΜΑ.Ε.ΔΖ
10.	Πόσο συχνά μπορεί να νιώσει πρόκληση ένας εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στη δια ζώσης σχολική τάξη;	ΠΡ.Ε.ΔΖ
11.	Πόσο συχνά μπορεί να αισθανθεί υπερήφανος ένας εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στη δια ζώσης σχολική τάξη;	ΥΠ.Ε.ΔΖ
12.	Πόσο συχνά μπορεί να νιώσει πλήξη ένας εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στη δια ζώσης σχολική τάξη;	ΠΛ.Ε.ΔΖ

Τα δηλούμενα από τον δάσκαλο συναισθήματα του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως διδασκαλία

13.	Πόσο συχνά μπορεί να βιώσει ματαίωση ένας εκπαιδευτικός από την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία στην ψηφιακή αίθουσα;	ΜΑ.Ε.ΕΞ
14.	Πόσο συχνά μπορεί να νιώσει πρόκληση ένας εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία στην ψηφιακή αίθουσα;	ΠΡ.Ε.ΕΞ
15.	Πόσο συχνά μπορεί να αισθανθεί υπερήφανος ένας εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία στην ψηφιακή αίθουσα;	ΥΠ.Ε.ΕΞ
16.	Πόσο συχνά μπορεί να νιώσει πλήξη ένας εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία στην ψηφιακή αίθουσα;	ΠΛ.Ε.ΕΞ

Στον έλεγχο κατανομών δεν διαπιστώθηκαν κανονικές τιμές. Κατά συνέπεια, η ανάλυση που επιλέχτηκε ήταν η δοκιμή Wilcoxon Signed Test για τον εντοπισμό των διαφοροποιήσεων ως προς τις αντιλήψεις για τα συναισθήματα στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στη συνέχεια, η δοκιμή Spearman's rho χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών για κάθε ένα από τα τέσσερα συναισθήματα και εντός των δύο πλαισίων διδασκαλίας.

4. Αποτελέσματα

Η δοκιμή Wilcoxon Signed Ranks Test κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές για τα τέσσερα συναισθήματα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς στη δια ζώσης και την εξ αποστάσεως διδασκαλία, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα 2. αποτυπώνονται οι μεταβλητές, μέσοι όροι (MO), τυπικές αποκλίσεις (TA), διάμεσοι (Δ) και (T : test statistic, z score, p value) της δοκιμής Wilcoxon (Πίνακας 2.).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι το συναίσθημα της ματαίωσης των μαθητών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία ($\Delta=5.00$) εμφανίζεται συχνότερα ($z=-5.556$, $p<.001$) από ό,τι στη δια ζώσης ($\Delta=4.00$). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι και το συναίσθημα της πλήξης οι μαθητές κατά την εξ αποστάσεως ($\Delta=5.00$) το εμφανίζουν συχνότερα ($z=-8.015$, $p<.001$) από ό,τι στη δια ζώσης διδασκαλία ($\Delta=4.00$). Στην ίδια κατεύθυνση μεταβάλλονται οι τιμές των απαντήσεων για τα αντίστοιχα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το συναίσθημα της ματαίωσης των εκπαιδευτικών κατά την εξ

αποστάσεως διδασκαλία ($\Delta=5.00$) εμφανίζεται συχνότερα ($z=-9.787$, $p<.001$) από ό,τι στη δια ζώσης ($\Delta=3.00$). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι και το συναίσθημα της πλήξης των εκπαιδευτικών κατά την εξ αποστάσεως ($\Delta=5.00$) εμφανίζεται συχνότερα ($z=-9.048$, $p<.001$) από ό,τι στη δια ζώσης διδασκαλία ($\Delta=2.00$).

Πίνακας 2.

Διαφορές ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα μαθητών και εκπαιδευτικών στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία

	Μεταβλητές	ΜΟ	ΤΑ	Δ	T	z	p
Μαθητές	ΜΑ.Μ.ΔΖ	3.93	1.50	4.00	3074.50	-5.556*	0.001
	ΜΑ.Μ.ΕΞ	4.67	1.47	5.00			
	ΠΡ.Μ.ΔΖ	5.91	0.94	6.00	332.00	-11.403**	0.001
	ΠΡ.Μ.ΕΞ	4.05	1.28	4.00			
	ΥΠ.Μ.ΔΖ	6.44	0.70	7.00	85.50	-11.487**	0.001
	ΥΠ.Μ.ΕΞ	4.68	1.40	5.00			
	ΠΛ.Μ.ΔΖ	4.08	1.39	4.00	2542.00	-8.015*	0.001
	ΠΛ.Μ.ΕΞ	5.30	1.48	5.00			
Εκπαιδευτικοί	ΜΑ.Ε.ΔΖ	3.51	1.55	3.00	1438.50	-9.787*	0.001
	ΜΑ.Ε.ΕΞ	4.99	1.46	5.00			
	ΠΡ.Ε.ΔΖ	5.97	1.05	6.00	1606.00	-8.667**	0.001
	ΠΡ.Ε.ΕΞ	4.71	1.50	5.00			
	ΥΠ.Ε.ΔΖ	6.28	0.83	6.00	174.00	-10.903**	0.001
	ΥΠ.Ε.ΕΞ	4.74	1.46	5.00			
	ΠΛ.Ε.ΔΖ	2.93	1.69	2.00	1459.00	-9.048*	0.001
	ΠΛ.Ε.ΕΞ	4.42	1.73	5.00			

Wilcoxon Signed Ranks Test στη βάση τιμών *αρνητικής ** θετικής τάξης

Αντίθετα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι το συναίσθημα της πρόκλησης για τους μαθητές εμφανίζεται συχνότερα ($z=-11.403$, $p<.001$) στη δια ζώσης ($\Delta=6.00$) από ό,τι κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία ($\Delta=4.00$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι το συναίσθημα της υπερηφάνειας οι μαθητές κατά τη δια ζώσης διδασκαλία ($\Delta=7.00$) το εμφανίζουν συχνότερα ($z=-11.487$, $p<.001$) από ό,τι στην εξ αποστάσεως ($\Delta=5.00$). Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν ότι το συναίσθημα της πρόκλησης των εκπαιδευτικών κατά τη δια ζώσης διδασκαλία ($\Delta=6.00$) εμφανίζεται συχνότερα ($z=-8.667$, $p<.001$) από ό,τι στην εξ αποστάσεως ($\Delta=5.00$). Με τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι και το συναίσθημα της υπερηφάνειας των εκπαιδευτικών κατά τη δια ζώσης διδασκαλία ($\Delta=6.00$) εμφανίζεται συχνότερα ($z=-10.903$, $p<.001$) από ό,τι στην εξ αποστάσεως ($\Delta=5.00$).

Στον Πίνακα 3., έχουν καταγραφεί οι υψηλότερες τιμές των συντελεστών συσχέτισης Spearman's rho για το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα δικά τους και τα

συναισθήματα των μαθητών τους στα δύο πλαίσια διδασκαλίας, στη δια ζώσης και στη σύγχρονη εξ αποστάσεως.

Πίνακας 3.

Συντελεστές συσχέτισης για το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τα δικά τους και τα συναισθήματα των μαθητών στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία

Ερωτήσεις/μεταβλητές ανά ζεύγος Μαθητής-Εκπαιδευτικός	Συναισθήματα	Spearman's rho *** $p < 0.001$
1 & 9	Ματαίωση στη δια ζώσης (ΜΑ.Μ.ΔΖ - ΜΑ.Ε.ΔΖ)	0.470***
5 & 13	Ματαίωση στην εξ αποστάσεως (ΜΑ.Μ.ΕΞ - ΜΑ.Ε.ΕΞ)	0.366***
2 & 10	Πρόκληση στη δια ζώσης (ΠΡ.Μ.ΔΖ - ΠΡ.Ε.ΔΖ)	0.354***
6 & 14	Πρόκληση στην εξ αποστάσεως (ΠΡ.Μ.ΕΞ - ΠΡ.Ε.ΕΞ)	0.494***
3 & 11	Υπερηφάνεια στη δια ζώσης (ΥΠ.Μ.ΔΖ - ΥΠ.Ε.ΔΖ)	0.530***
7 & 15	Υπερηφάνεια στην εξ αποστάσεως (ΥΠ.Μ.ΕΞ - ΥΠ.Ε.ΕΞ)	0.620***
4 & 12	Πλήξη στη δια ζώσης (ΠΛ.Μ.ΔΖ - ΠΛ.Ε.ΔΖ)	0.458***
8 & 16	Πλήξη στην εξ αποστάσεως (ΠΛ.Μ.ΕΞ - ΠΛ.Ε.ΕΞ)	0.385***

Παρατηρούμε ότι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία η υπερηφάνεια των εκπαιδευτικών και των μαθητών εμφανίζει την πιο ισχυρή συσχέτιση ($\rho = 0.620$, $p < .001$), με επόμενη υψηλότερη τιμή του συναισθήματος της πρόκλησης ($\rho = 0.494$, $p < .001$). Αντίθετα, στη δια ζώσης διδασκαλία τις ισχυρότερες συσχετίσεις τις εμφανίζουν τα συναισθήματα της ματαίωσης ($\rho = 0.470$, $p < .001$) και της πλήξης ($\rho = 0.458$, $p < .001$).

5. Συζήτηση

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ζητούσε απάντηση στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν τη συχνότητα που οι μαθητές βιώνουν συναισθήματα ματαίωσης, πρόκλησης, υπερηφάνειας και πλήξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στη σχολική τάξη στη δια ζώσης και στη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία. Σύμφωνα με τα ευρήματα, επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεση, καθώς τις συναισθηματικές καταστάσεις που διαμορφώνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία κι έχουν αντίκτυπο στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν διαφορετικά στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η ματαίωση και η πλήξη των μαθητών εμφανίζονται συχνότερα στην εξ αποστάσεως, ενώ μειώνονται στη δια ζώσης. Αντίθετα, η πρόκληση και η υπερηφάνεια μειώνονται στην εξ αποστάσεως, ενώ εμφανίζονται συχνότερα στη δια ζώσης διδασκαλία. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία γίνεται προσπάθεια η χωρική απόσταση να μετατραπεί σε παιδαγωγική εγγύτητα με τη διαμεσολάβηση του μέσου της ψηφιακής πλατφόρμας, το οποίο έχει συγκεκριμένη αρχιτεκτονική και δομή. Συνδυαστικά, με τη δυσκολία του έργου προσαρμογής της διδασκαλίας σε άλλο πλαίσιο -αυτό της σύγχρονης εξ αποστάσεως- και ιδιαίτερα στην έκτακτη συνθήκη εφαρμογής στην περίοδο της πανδημίας θεωρούμε ότι τα ευρήματα αποτυπώνουν τους περιορισμούς στην επικοινωνία, συναισθηματική επαφή και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή και μεταξύ μαθητών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τη συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα ματαίωσης, πρόκλησης, υπερηφάνειας και πλήξης κατά τη δια ζώσης και στην σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία. Σύμφωνα με τα ευρήματα και πάλι επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί τις συναισθηματικές καταστάσεις που διαμορφώνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία κι έχουν αντίκτυπο στους ίδιους τις

αποτιμούν διαφορετικά στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, επίσης, δηλώνουν ότι η ματαίωση και η πλήξη των εκπαιδευτικών εμφανίζονται συχνότερα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, ενώ μειώνονται στη δια ζώσης. Αντίθετα, η πρόκληση και η υπερηφάνεια μειώνονται στην εξ αποστάσεως ενώ εμφανίζονται συχνότερα στη δια ζώσης διδασκαλία. Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία βασικά ζητούμενα είναι η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με το μέσο και η κατανόησή του, ώστε να αξιοποιηθεί με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο για τη μετάβαση σε ένα νέο διδακτικό περιβάλλον σε μια έκτακτη συνθήκη. Συνδυαστικά, με τη δεδομένη δυσκολία του έργου της μεταφοράς της διδασκαλίας σε άλλο πλαίσιο και χωρίς ο εκπαιδευτικός να έχει τον πλήρη έλεγχο και εποπτεία της σχολικής τάξης, καθώς αυτός, εκ των πραγμάτων, μοιράζεται και μεταξύ των τερματικών των μαθητών. Τα ευρήματα εύλογα υποδηλούν περιορισμούς στην εκδήλωση αυθορμητισμού και παιδαγωγικών πρακτικών λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του νέου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπως παρατηρήθηκε και καταγράφηκε σε παγκόσμιο επίπεδο (Schleicher, 2021; Digital Education Action Plan, 2021).

Παρατηρώντας τα ευρήματα των συσχετίσεων ως προς την υπερηφάνεια -δηλαδή την επίτευξη στόχου μετά από καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας- συναντούμε τις υψηλότερες καταγεγραμμένες τιμές στη δια ζώσης διδασκαλία και πολύ περισσότερο στην εξ αποστάσεως, η οποία αποτελεί και το πρόσφατο εκπαιδευτικό επίτευγμα. Παράλληλα, η ματαίωση - δηλαδή η μη επίτευξη στόχου μετά από καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας- είναι περισσότερο ορατή στο περιβάλλον της δια ζώσης διδασκαλίας και λιγότερο στην εξ αποστάσεως. Φαίνεται, λοιπόν, ότι παρά τις εγγενείς δυσκολίες, έγιναν μεγάλες προσπάθειες από μαθητές και εκπαιδευτικούς, ώστε ο βασικός στόχος της μετάβασης σε νέο πλαίσιο και σε συνθήκη επείγοντος να είναι επιτυχής. Στις περιπτώσεις που αυτός ο στόχος επιτυγχάνεται δημιουργεί συναισθήματα ικανοποίησης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και αυξημένη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση σχολικής τάξης, ενώ στις περιπτώσεις που δεν επιτυγχάνεται η διαχείριση του συναισθήματος της ματαίωσης είναι πιο δύσκολη.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που βιώνουν οι ίδιοι και οι μαθητές τους σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ο παραγόμενος αναστοχασμός και οι επιλογές του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της τάξης αναμένεται να συνεισφέρει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hargreaves, 2000, 2005) με θετικό αντίκτυπο και στα συναισθήματα των μαθητών και τη μάθηση (Elias, 2004; Pianta & Hamre, 2009). Η διαχείριση και βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και του σχολικού κλίματος ως παράγωγο αυτο-αποτελεσματικότητας συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014) και την ανταπόκριση των μαθητών στη διαχείριση των συναισθημάτων και των επιτευγμάτων τους (Neophytou, Koutselini, & Kyriakides, 2011; Pekrun et al., 2014).

6. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις ματαίωση, πρόκληση, υπερηφάνεια και πλήξη βιώνονται τόσο κατά τη δια ζώσης όσο και κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου.

Η συσχέτιση της συχνότητας των δηλούμενων από τους εκπαιδευτικούς των συναισθημάτων επίτευξης υπερηφάνεια και ματαίωση, μαθητών και εκπαιδευτικών στη δια

ζώσης και την εξ αποστάσεως διδασκαλία συζητείται ιδιαίτερα, ως παράγοντας που μπορεί να αξιοποιηθεί για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Περιορισμοί της έρευνας αποτελούν η απουσία δεδομένων πεδίου που αποτυπώνουν την άμεση έκφραση των μαθητών. Επίσης, περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι δεν ελέγχθηκε η ικανοποίηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα της δια ζώσης και της σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Τα παραπάνω αποτελούν στόχους επόμενης διερεύνησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Blascovich, J., & Mendes, W. B. (2000). Challenge and threat appraisals. The role of affective cues. In J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp. 59-82). New York: Cambridge University Press.
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Chen, Q., Hughes, J., Liew, J., & Kwok, O. M. (2010). Joint contributions of peer acceptance and peer academic reputation to achievement in academically at-risk children: Mediating processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 448-459.
- Digital Education Action Plan (2021-2027). Ανακτήθηκε από: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>.
- Elias, M. J. (2004). Strategies to infuse social and emotional learning into academics. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 113-134). NY: Teachers College Press.
- Emmer, E., & Sabornie, E. (Eds) (2015). *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.
- Evertson, C. M., & Neal, K. W. (2006). *Looking into learning-centered classrooms implications for classroom management*. Washington: National Education Assosiation.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2011). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Hanbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264.
- Frijda, N. H., Kuipers, P., & ter Shure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 212-228.
- Gump, P. (1982). School settings and their keeping. In Duke (Ed.), *Helping teachers manage classrooms* (pp. 98-114). Alexandria VA: ASCD.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. In *Extending educational change* (pp. 278-295). Springer Netherlands.
- Harris, M. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(3), 576-598.
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance. *Behavior analysis in practice*, 8(1), 80-85.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Huntington, NY: Krieger.

- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behavior management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33, 28-39.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114.
- Neophytou, L., Koutselini, M., & Kyriakides, L. (2011). The effect of teachers' personal beliefs and emotional intelligence on quality and effectiveness of teaching. In *Navigating in Educational Contexts* (pp. 207-224). Sense Publishers.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). San Diego CA: Elsevier Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Götz, T. (2017). *Emotions at school*. Routledge.
- Pekrun, R., & Schutz, P. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 313-332). San Diego CA: Elsevier Academic Press.
- Pianta, R. (2011). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice & Contemporary Issues* (pp. 685-709). New York: Routledge.
- Pianta, R., & Hamre, B. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.
- Pnevmatikos, D., & Trikkaliotis, I. (2013). Intraindividual differences in executive functions during childhood: The role of emotions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115, 245-261.
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., White, M., & Salovey P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Schleicher, A. (Editor). (2021). *The state of school education. One year into Covid pandemic*. OECD.
- Smith, C. A., & Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 813-838.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational leadership*, 58(1), 6-13.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational leadership*, 66(3), 26-30.
- Tracy, L. J., & Robins, W. R. (2007). The psychological structure of pride: A tale of two facets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 506-525.

- Trikkaliotis, I., & Pnevmatikos, D. (2014). Teachers' beliefs for the emotions experienced by children in their class. In *2nd International conference education across borders: Critical thinking in education* (pp. 417-424). Promo-Print, Korce.
- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Σχέσεις κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης της τάξης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, ΙΣΤ(64)*, 116-145.
- Τρικκαλιώτης, Ι., & Πνευματικός, Δ. (2016). Διαχείριση σχολικής τάξης: Τα συναισθήματα των μαθητών έπειτα από μια κατάσταση αβεβαιότητας. Στο *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 1070-1081). Αθήνα: Διάδραση.