



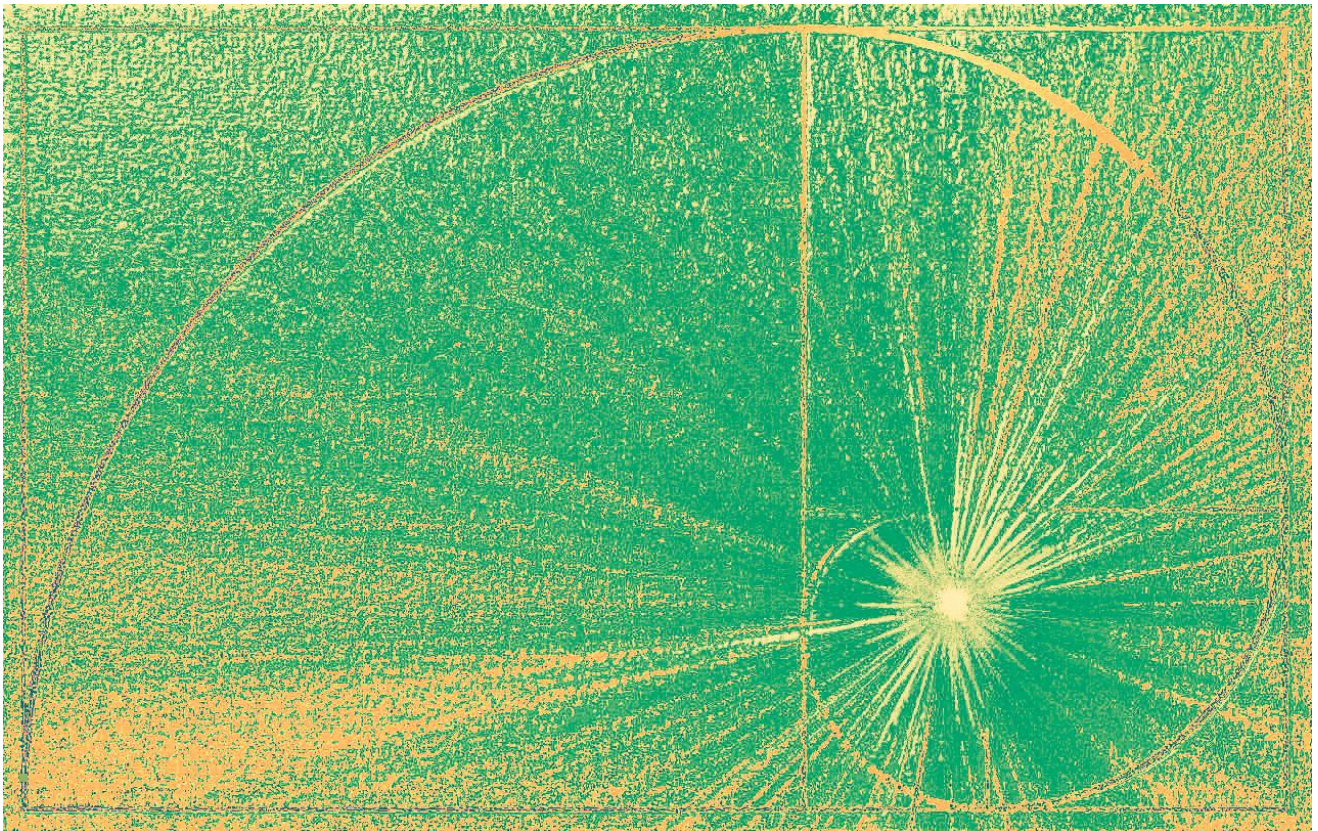
**ΕΕΠΕΚ**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 3, Issue 4 (2021)

ISSN: 2654-0002

# INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



## Σκοπός – Φιλοσοφία - Πρόσβαση

Σκοπός του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι η δημοσίευση ερευνητικών επιστημονικών εργασιών που προωθούν οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής καινοτομίας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς επίσης και με κάθε άλλη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ή ακαδημαϊκής ζωής.

Η γλώσσα υποβολής των εργασιών είναι η ελληνική ή η αγγλική. Όλες οι εργασίες που υποβάλλονται υπόκεινται σε διπλή ανώνυμη κρίση από την επιστημονική επιτροπή του περιοδικού.

Η πρόσβαση στα περιεχόμενα του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι ελεύθερη (Open Access journal) από όλους χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση. Συνεπώς, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν, να εκτυπώσουν και να μεταφορτώσουν («download») το πλήρες κείμενο οποιασδήποτε δημοσιευμένης εργασίας, χωρίς να παραβιάζονται οι νόμοι περί πνευματικών δικαιωμάτων. Τα πνευματικά δικαιώματα των εργασιών του περιοδικού ανήκουν στους συγγραφείς.

Δεν υπάρχει συγκεκριμένη προθεσμία υποβολής εργασιών. Οι εργασίες μπορούν να υποβάλλονται οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

## ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Αρχιουντάκης:** Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Διευθυντής Έκδοσης:** Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

**Σύμβουλος Έκδοσης:** Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

### Συντακτική Ομάδα

Καρασίμος Ζήσης, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Κατσάνος Φάνης, Υπεύθ. Καινοτόμων Δράσεων & Προγραμμάτων

Λιάκος Ηλίας, Υπεύθ. ιστοσελίδας

Λιόβας Δημήτριος, Πατσαλά Πασχαλία, Υπεύθ. Θεμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαγγόπουλος Γεώργιος, Υπεύθ. Θεμάτων Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οικονόμου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Θεμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παπαδημητρίου Άρτεμις, Υπεύθ. Θεμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης & Επιστημών

Πέτρου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Πετρωτός Νικόλαος, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σταθόπουλος Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Τριαντάρη Φωτεινή, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Χαρταλάμη Μαριέττα, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπατσιόλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα - Contents

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL</b> .....	5
<b>Οι ανησυχίες και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες</b> .....	7
Δημητρίου Ελένη .....	7
<b>Εφαρμόζοντας παρεμβάσεις εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας για την αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης σε εφήβους</b> .....	17
Μπελογιάννη Βασιλική .....	17
<b>Συνεργατική μάθηση σε ηλεκτρονικό περιβάλλον εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση</b> .....	28
Αμοργιανιώτη Ειρήνη .....	28
<b>ICT for educational leadership in secondary special education schools in Greece in a multicultural environment</b> .....	37
Koniari Dimitra.....	37
Prendes-Espinosa, M. Paz.....	37
Sanchez Vera, Maria Del Mar .....	37
<b>Educational leadership and digital competence: a quantitative study with directors of lifelong learning institutions in Greece for educational leadership in secondary special education schools in Greece</b> .....	50
Raftoulis Georgios.....	50
Prendes-Espinosa, M. Paz.....	50
Sanchez Vera, Maria Del Mar .....	50
<b>Διαρροή καταρτιζομένων από το ΔΙΕΚ Πάτρας</b> .....	61
Γιωτόπουλος Γεώργιος .....	61
Απέργη Όλγα .....	61
<b>Literacy of students of the Physics Department regarding the greenhouse effect and the ozone hole</b> .....	74
Migdanalevros Ioannis.....	74
Kotsis T. Konstantinos.....	74
<b>Αναγνωστικές συνήθειες μαθητών με δυσλεξία: Διαβάζουν για ευχαρίστηση;</b> .....	86
Λουάρη Μαρίνα .....	86
<b>Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας με την εφαρμογή της μεθόδου CLIL στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ...</b>	96
Κουτσουνάς Ιωάννης.....	96
<b>Η ετερογένεια στο μάθημα της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια πρώτη προσέγγιση</b> .....	109
Τσακαλίδου Σοφία.....	109
<b>Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών – Δ/ντών των σχολικών μονάδων για το πλαίσιο συνεργασίας τους στη</b>	

<b>σχολική μονάδα. Τα Περιεχόμενα και οι μορφές συνεργασίας – μέσα από μελέτη περίπτωσης .....</b>	<b>119</b>
Βιδάκης Χρήστος .....	119
<b>Το σχολικό κλίμα ως κύρια αιτία συγκρούσεων.....</b>	<b>132</b>
Μπουραζάνας Κωνσταντίνος .....	132
<b>Η αποτύπωση της λεκτικής επιθετικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων .....</b>	<b>141</b>
Θεοχάρης Δημήτριος.....	141
Ξυνοπούλου Ελένη-Μαρίνα .....	141
<b>Innovative actions in Education - Management model and actions of encouragement and support in Secondary Education .....</b>	<b>150</b>
Antypas Gerasimos.....	150
<b>Πιλοτικό πρόγραμμα «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο». Υλοποίηση στην πράξη.....</b>	<b>163</b>
Μπούρα Στυλιανή .....	163
Παπαδοπούλου Όλγα.....	163

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το τέταρτο τεύχος του περιοδικού *International Journal of Educational Innovation* της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) εντός του έτους 2021 είναι στη διάθεσή σας, γεγονός που αντανακλά πρωτίστως το μεγάλο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει στους συναδέλφους που απαρτίζουν το σώμα κριτών του περιοδικού και στο εξαιρετικό έργο τους, προσφέροντας τα μέγιστα στη συνεχή προσπάθεια για την καταξίωση του περιοδικού ως ένα έγκυρο μέσον προσφοράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για συμμετοχή στις διεργασίες του περιοδικού, ως μέλη της επιστημονικής και συντακτικής επιτροπής ή ως συγγραφείς ερευνητικών εργασιών, ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα για μια άλλης μορφής εποικοδομητική αλληλεπίδραση, εκτός των συνεδρίων, των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που υλοποιούνται. Με τον τρόπο αυτό ερχόμαστε ένα βήμα ακόμη πιο κοντά στην κεντρική στρατηγική μας επιλογή: τη δημιουργία μιας μεγάλης **Κοινότητας Μάθησης**, η οποία θα αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Σε αυτό το τεύχος παρουσιάζεται και αυτή τη φορά ποικιλία θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση, και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Σκοπός κάθε εκπαιδευτικού είναι να βρει τον βέλτιστο δυνατό τρόπο για να επιτύχει τους στόχους του στο αντικείμενο που διδάσκει και στις ομάδες που απευθύνεται. Μεταξύ αυτών των στόχων είναι, εκτός από τη μεταφορά γνώσεων, και η ενίσχυση της καλλιέργειας στάσεων και αξιών όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία ή η δυνατότητα να μάθει κανείς πώς να μαθαίνει. Ο κυριότερος όμως στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από την ενίσχυση και την ενδυνάμωση των μαθητών στην αντιμετώπιση προκλήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, στο τεύχος αυτό παρουσιάζονται καινοτόμες προτάσεις, εργαλεία και τεχνικές που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση, αλλά και γενικότερα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική καινοτομία, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τόσο την ανάγκη για έρευνα στα εκπαιδευτικά δρώμενα όσο και την ανάγκη εφαρμογής των αποτελεσμάτων. Για την βέλτιστη επίτευξη αυτών των στόχων και επιδιώξεων γίνεται αντιληπτή η σημασία της ανταλλαγής καλών πρακτικών και η σπουδαιότητα διάχυσης της γνώσης. Σκοπός μας είναι η διάδοση και η διάχυση των προτάσεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών καθώς και των ευρημάτων των ερευνών τους.

Ευελπιστούμε αυτό το τεύχος να γίνιει αρωγός σε όλους εκείνους, εκπαιδευτικούς και μη, που ονειρεύονται και ανησυχούν για μια αποτελεσματική σύγχρονη εκπαίδευση που με όχημα την καινοτομία να προσφέρει ιδέες για ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές όλων μας. Η προσπάθεια όλων μας συνεχίζεται...

-----

The 4<sup>th</sup> issue of the International Journal of Educational Innovation (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK), within 2021 is available, thus, reflecting primarily the great interest in it by the educational community. Particular reference is made to the colleagues-members of the reviewing committee of this journal - for their outstanding work and ongoing effort to establish this journal as a valid means of knowledge contribution to the educational communities of all levels. Colleagues' response to the journal's invitation to participate in the journal processes, as members of the scientific and editorial committee or as authors of research papers, was particularly great and provided the educational community with another form of constructive interaction other than that of conferences, training seminars and other actions implemented. In this way, we come one step

closer to our central strategic wish: the creation of a large Learning Community, which will include all teachers, at all levels of education.

Therefore, once more, this issue presents a variety of topics related to education, and educational practices. The aim of every teacher is to find the best way to achieve the goals set in any subject taught and/or target group/s addressed. These goals include conveying knowledge, enhancing the cultivation of attitudes and values, such as self-confidence, self-esteem, or empathy, and the cultivation of skills such as interaction, communication or the ability to learn how to learn. However, the main objective of education is to help students meet challenges throughout their lives. Thus, this issue presents innovative suggestions, tools and techniques related to teaching and learning, as well as issues related to education and educational innovation, thereby highlighting both the need for research in education and the need for education to apply research results to practice. In order for teachers to achieve these goals and objectives, the importance of sharing good practices and knowledge are principal. Our goal then is to disseminate teachers' suggestions and ideas as well as their research findings.

We hope that this third issue will help all those, educators and non-educators, who dream of effective education through innovation to provide ideas for a better future for all students. We will keep on with the same passion ...

*Δρ. Χάρης Τσιχουρίδης, Παν/μιο Πατρών, Αρχισυντάκτης*

*Dr. Charilaos Tsihouridis, Chief Editor, University of Patras*

*Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης*

*Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPEK President, Publishing Director*

## **Οι ανησυχίες και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες**

**Δημητρίου Ελένη**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διεύθυνση Π.Ε. Κοζάνης  
eldimpa@gmail.com

### **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει, αλλά και να εξετάσει με κριτικό τρόπο: α) τις ανησυχίες και την ετοιμότητα (αποτελεσματικότητα στη συμμετοχική πρακτική) των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Μακεδονία, να ανταποκριθούν στο ρόλο τους στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και β) τους παράγοντες εκείνους που σύμφωνα με τις απόψεις τους θα μπορούσαν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά της συνεκπαίδευσης. Το δείγμα της μελέτης μας αποτέλεσαν 115 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας της Κοζάνης. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στο ρόλο τους στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, αυξημένες ανησυχίες των εκπαιδευτικών κυρίως ως προς τις γνώσεις και δεξιότητες που θα έπρεπε να διαθέτουν για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ και ανέδειξαν την ανάγκη τους για επιπλέον επιμόρφωση και συνεργασία με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.

**Λέξεις κλειδιά:** συνεκπαίδευση, αποτελεσματικότητα, ενταξιακές πρακτικές

### **Εισαγωγή**

Η συνεκπαίδευση, «inclusion», ορίζεται από την Unesco (2009) ως μία διαδικασία ανταπόκρισης και αντιμετώπισης της ποικιλομορφίας των αναγκών όλων των παιδιών μέσω της αύξησης της συμμετοχής στη μάθηση, τη μείωση και την εξάλειψη του αποκλεισμού από την εκπαίδευση κι αποτελεί κυρίαρχη τάση ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με αναπηρία και Ε.Ε.Α., σε ευρωπαϊκό και τοπικό επίπεδο. Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «inclusion» αποδίδεται συνήθως ως «συνεκπαίδευση», αλλά χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία και οι όροι «σύγκλιση», «εκπαίδευση για όλους» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Δόικου- Αυλίδου, 2006). Συχνά γίνεται λόγος και για τη «συμμετοχική εκπαίδευση» η οποία οριοθετείται στο πλαίσιο μιας Εκπαίδευσης για Όλους τους μαθητές (με και χωρίς ειδικές ανάγκες) στο περιβάλλον τους γενικού σχολείου (Unesco, 2009).

Η ενταξιακή εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή ότι τα σχολεία θα πρέπει να παρέχουν εκπαίδευση που θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις μαθησιακές ανάγκες όλων των εκπαιδευομένων ανεξάρτητα από οποιαδήποτε αντιληπτή διαφορά, αναπηρία ή άλλη κοινωνική, συναισθηματική, πολιτισμική ή γλωσσική διαφορά (Savolainen et al., 2011). Τις τελευταίες δεκαετίες, στο χώρο της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, η έννοια της ένταξης αναβαθμίστηκε εννοιολογικά (Σούλης, 2008), μετασχηματίστηκε και κυριάρχησε στις μέρες μας με τον όρο συνεκπαίδευση (Anastasiou et al., 2015) και το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον στράφηκε στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να επωφελούνται από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων τους, σε «ένα σχολείο για όλους».

Σύμφωνα με τις μελέτες, καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο αποτελούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Η στάση τους, οι ανησυχίες τους και η προετοιμασία τους για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης καθορίζουν

την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της. Στόχοι της έρευνας που ακολουθεί ήταν η αποτίμηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της ετοιμότητάς τους στη ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. και η ανάδειξη των ανησυχιών και των αναγκών τους για τη συμμετοχική εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ. Στο κείμενο που ακολουθεί οι όροι «συνεκπαίδευση», «συμμετοχική εκπαίδευση», «συμπερίληψη» και «ένταξη», αν και δεν είναι ταυτόσημοι, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για τη συνεκπαίδευση των μαθητών στο γενικό σχολείο. Ο όρος «μαθητές με ΕΕΑ αναφέρεται στους μαθητές που ορίζει με την περιγραφή αυτή η ελληνική νομοθεσία (Ν.3699/2008-ΦΕΚ 199/Α'/2-10-2008).

### **Συνεκπαίδευση**

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης είναι μια πρακτική διδασκαλίας παιδιών με αναπηρίες σε γενικές αίθουσες διδασκαλίας με άτομα χωρίς αναπηρίες (Karpen, 2010). Η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την προσαρμογή κάθε μαθητή στην γενική τάξη ανεξάρτητα από την ιδιαιτερότητά του, είναι από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση της συνεκπαίδευσης (Miesera & Gebhard, 2018). Η στάση ως έννοια εξαρτάται από γνωστικά και συναισθηματικά κριτήρια (Cameron, 2017).

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση ποικίλουν. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, όμως, και σε θεωρητικό επίπεδο καταγράφεται η θετική στάση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006· Avramidis & Kalyva 2007· Koutrouba et al., 2008, Buford & Casey, 2012· Galaterou & Antoniou, 2017). Αρνητική είναι η στάση των εκπαιδευτικών στις έρευνες των Kalyva et al (2007) και των Rakar και Kaczmarek (2010). Παράγοντες που επηρεάζουν την τελική στάση των εκπαιδευτικών και εμποδίζουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι: ο τύπος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως η σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας του παιδιού (Zoniou-Sideri & Vlahou, 2006· Avramidis & Kalyva, 2007· Πέννα, 2008· Koutrouba et al., 2008), παράγοντες περιβαλλοντικοί, όπως η διαθεσιμότητα των υπηρεσιών υποστήριξης και του ανθρώπινου δυναμικού (Avramidis et al, 2000· Avramidis & Norwich 2002· Zoniou-Sideri & Vlahou, 2006· Avramidis & Kalyva, 2007), η υποστήριξη από τη διοίκηση, τους συμβούλους και την οικογένεια (Florian & Linklater, 2010), η καταλληλότητα των υποδομών (Πολυχρονοπούλου, 2012) και οι τροποποιήσεις στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Σούλης, 2008).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις ανησυχίες τους κι επηρεάζονται από αυτές. Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν και να καθορίσουν τόσο την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ στη γενική τάξη όσο και την αποτελεσματικότητα αυτής (Changpinit et al, 2007· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Forlin & Chambers 2011). Οι κυριότερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ΕΕΑ και χωρίς είναι: Ο φόβος της δυσλειτουργίας της τάξης (Forlin, 2001), η μη αποτελεσματική φοίτηση όλων των παιδιών (Forlin et al., 2011), η ελλιπής χρηματοδότηση των προγραμμάτων (Young et al., 2017), η μη κατάρτιση του προσωπικού σε στρατηγικές μάθησης κατάλληλες για τους μαθητές με Ε.Ε.Α (Forlin et al., 2011· Κουτσελίνη, 2013), η αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών (Forlin et al. , 2011), ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη αναλογικά με τις συνθήκες που υπάρχουν (Avramidis & Kalyva, 2007· Rakar και Kaczmarek 2010), η έλλειψη των απαραίτητων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους να εκπαιδεύσουν κατάλληλα τους μαθητές τους με ειδικές ανάγκες (Agbenyega, 2007· Forlin et al., 2011), η έλλειψη των απαραίτητων υποστηρικτικών υπηρεσιών για την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των μαθητών (Agbenyega, 2007) και η έλλειψη προσωπικού (Avramidis & Kalyva, 2007).

### **Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης**

Μελετώντας την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, διερευνούμε την προσωπική τους αντίληψη για την εμπιστοσύνη, τη



γνώση, τους φόβους, τις αμφιβολίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές σε σχέση με την ένταξη και τις δικές τους ικανότητες (Gravet et al., 2011). Η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες και η γνώση σχετικά με τις εγχώριες νομοθεσίες και πολιτικές συσχετίζονται θετικά με τις στάσεις και αρνητικά με τις ανησυχίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Forlin και Chambers, 2011).

Μελετώντας τις έρευνες γίνεται εμφανές ότι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε συμμετοχικές τάξεις επηρεάζεται από παράγοντες όπως: η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (Avramidis και Kalyva, 2007· Πέννα, 2008· Batsiou et al., 2008· Cameron, 2017), η διδακτική εμπειρία και οι γνώσεις που έχουν σε θέματα ειδικής αγωγής (Koutrouba et al, 2008· Πατσιδου, 2010), η πρακτική εξάσκηση, η εμπλοκή τους σε προγράμματα συνεκπαίδευσης και η εμπειρία στη διδασκαλία σε συμμετοχικές τάξεις, (Avramidis & Kalyva, 2007 Batsiou et al., 2008), καθώς και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και το ειδικό προσωπικό (Minke et al, 1996).

Για την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων συνεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως προϋπόθεση την επιμόρφωσή τους σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία (Anderson et al, 2007 Avramidis & Kalyva, 2007), σε θέματα ειδικής αγωγής, στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς, στην επικοινωνία τους με τους γονείς, καθώς και στον τρόπο προσαρμογής των προγραμμάτων διδασκαλίας (Φλούρου, 2007). Επιθυμούν, επίσης, καλύτερη συνεργασία με το δάσκαλο ειδικής αγωγής και τον απαραίτητο χρόνο που προϋποθέτει αυτή (Avramidis & Kalyva, 2007· Φλούρου, 2007), μείωση του αριθμού των μαθητών (Smith & Smith, 2000) και καλύτερη αναλογία μαθητών με ΕΕΑ και χωρίς (Φλούρου, 2007), εξασφάλιση υλικής βοήθειας (εξοπλισμός σχολείου, κατάλληλες κτηριακές εγκαταστάσεις) (Arbeiter και Hartley, 2002· Avramidis & Kalyva, 2007), περισσότερη ενημέρωση των γονέων και μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης (Κόμπος, 1992).

### **Η έρευνα**

Στόχοι της έρευνας ήταν η αποτίμηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της ετοιμότητάς τους στη συνεκπαίδευση των μαθητών με Ε.Ε.Α., η ανάδειξη των ανησυχιών τους για τη συμμετοχική εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ, η καταγραφή του βαθμού στον οποίο πληρούνται οι προϋποθέσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή της ένταξης στο σχολείο τους και των αλλαγών που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να γίνουν στην τάξη τους, προκειμένου η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να γίνει περισσότερο αποτελεσματική. Τέλος, με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν α) τις ανησυχίες τους και β) την ετοιμότητά τους στη συμμετοχική πρακτική.

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου (κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων) που προέκυψε ύστερα από μια σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, καθώς και μια κριτική θεώρηση κι άλλων ερωτηματολογίων που προϋπήρχαν και είχαν δημιουργηθεί για τη μέτρηση των ανησυχιών και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πάνω στη διδακτική πρακτική σε συμμετοχικό περιβάλλον, έπειτα από την πιλοτική εφαρμογή αυτού. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του (συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha μεγαλύτερος του 0.70).

Η μορφή δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και η προσέγγιση της βολικής δειγματοληψίας. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με κριτήριο την προθυμία και τη διαθεσιμότητά τους να συμμετέχουν. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε (τον Απρίλιο του 2015) από 115 (94 γενικής και 13 ειδικής εκπαίδευσης) εκπαιδευτικούς της γ' και δ' εκπαιδευτικής περιφέρειας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας της Κοζάνης, οι οποίοι εργάζονται στα δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής. Συμμετείχαν 44 άντρες και 71 γυναίκες. Το 59,7% των ερωτώμενων έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, σε σεμινάρια μικρής διάρκειας, ο

μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας τους είναι τα 18 περίπου έτη κι ο μέσος όρος της ηλικίας τους είναι τα 45 περίπου έτη.

#### **Ανάλυση αποτελεσμάτων**

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS. Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), το τεστ  $\chi^2$  και το παραμετρικό τεστ Pearson correlation επιλέχθηκαν για την εξακρίβωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων.

Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έδειξε τα ακόλουθα:

Ως προς την ετοιμότητα στις ενταξιακές πρακτικές.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει την τυπική απόκλιση και τον αρκετά υψηλό μέσο όρο των ερωτήσεων που σχετίζονται με την αποτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ετοιμότητά τους για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν έτοιμοι ως προς τη “διαχείριση της συμπεριφοράς” των μαθητών (Μ.Ο. 4.87), ως προς τη “Συνεργασία με τους γονείς” των μαθητών με ΕΕΑ (Μ.Ο. 4.81), ως προς την ικανότητά τους να διδάξουν μαθητές με ΕΕΑ (διδακτική ικανότητα) (Μ.Ο. 4.79), περισσότερο έτοιμοι ως προς τη “συνολική συνεργασία με άλλους επαγγελματίες” (Μ.Ο. 4.92) και λιγότερο έτοιμοι ως προς τη “συνεργασία με άλλους επαγγελματίες για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες” (Μ.Ο.4.08).

**Πίνακας 1. Ετοιμότητα στις ενταξιακές πρακτικές**

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συνολική Διαχείριση συμπεριφοράς	4.87	.53
Συνολική Συνεργασία με τους γονείς	4.81	.62
Συνολική Διδακτική ικανότητα	4.79	.52
Συνολική Συνεργασία με άλλους επαγγελματίες	4.92	.76
Συνεργασία με άλλους επαγγελματίες για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	4.08	1.06

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) έδειξε πως οι κλάσεις της μεταβλητή «Φύλο» διαφέρουν σε σχέση με την διαχείριση της συμπεριφοράς, με τους άντρες να παρουσιάζουν υψηλότερη διαχείριση της συμπεριφοράς σε σύγκριση με τις γυναίκες. Όπως προκύπτει από το παραμετρικό τεστ Pearson υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της διαχείρισης της συμπεριφοράς ( $\text{sig}=0.007$ ) με την ηλικία των ερωτώμενων και μάλιστα η σχέση αυτή είναι θετική και χαμηλή σε δυναμικότητα ( $r= 0.252$ ). Επίσης, οι ειδικοί παιδαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερες διδακτικές ικανότητες σε σύγκριση με τους γενικούς παιδαγωγούς.

Ως προς τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δείχνουν να ανησυχούν περισσότερο επειδή δεν έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο. 2.86). Εξίσου υψηλό άγχος τους προκαλεί και η παρουσία των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους (Μ.Ο. 2.86). Ανησυχούν πολύ για την αύξηση του φόρτου εργασίας (Μ.Ο. 2.84) και για την ικανότητά τους να προσέξουν κατάλληλα τους μαθητές με ΕΕΑ (Μ.Ο. 2.83). Σε μικρότερο βαθμό δείχνουν να ανησυχούν για την μη αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ από τους συμμαθητές τους στην τάξη (Μ.Ο. 2.65).

**Πίνακας 2: Ανησυχίες εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη**

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ανησυχία ότι οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε θα γίνονται αποδεκτοί από τους υπόλοιπους μαθητές	2.65	.79
Ανησυχία ότι θα είναι δύσκολο να δοθεί η κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μία ενταξιακή τάξη	2.83	.67
Ανησυχία ότι ο φόρτος εργασίας θα αυξηθεί εάν υπάρχουν μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	2.84	.84
Ανησυχία για περισσότερο άγχος εάν υπάρχουν μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	2.86	.78
Ανησυχία για τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες	2.86	.82

Ως προς τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει την τυπική απόκλιση και τον μέσο όρο των ερωτήσεων που σχετίζονται με τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι οι προϋποθέσεις που πληρούνται περισσότερο για την εφαρμογή της ένταξης αφορούν τη διοικητική υποστήριξη (Μ.Ο. 3.24), τη σχέση εργασίας με τους γονείς (Μ.Ο. 2.87), την εξασφάλιση προσβασιμότητας στο χώρο (Μ.Ο. 2.67), την υποστήριξη από ΚΕΔΔΥ (Μ.Ο. 2.61), την οργάνωση του χώρου (Μ.Ο. 2.50), τη δημιουργία τροποποιημένων δραστηριοτήτων ή και εργασιών (Μ.Ο. 2.45). Αντιθέτως, δήλωσαν ότι πληρούνται λιγότερο οι προϋποθέσεις όπως είναι η δημιουργία εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος (Μ.Ο. 2.33), η υποστήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό (Μ.Ο. 2.35) και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Μ.Ο. 2.20) και η δυνατότητα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής (Μ.Ο. 2.09).

**Πίνακας 3: Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης**

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Εξασφάλιση προσβασιμότητας στο χώρο	2.67	.98
Οργάνωση του χώρου	2.50	.89
Διοικητική υποστήριξη	3.24	.75
Υποστήριξη από ΚΕΔΔΥ	2.61	.82
Υποστήριξη από βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό	2.35	1.07
Υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό	2.20	1.10
Σχέση εργασίας με τους γονείς	2.87	.76
Δυνατότητα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής	2.09	.89
Δημιουργία τροποποιημένων δραστηριοτήτων ή/και εργασιών	2.45	.79
Δημιουργία εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος	2.33	.98

Ως προς τις προτεινόμενες αλλαγές για αποτελεσματικότερη ένταξη, η πλειοψηφία του δείγματος πρότεινε την παράλληλη στήριξη των μαθητών (63%), τα σεμινάρια επιμόρφωσης και εκπαίδευσης (56%), την ύπαρξη επαρκούς υποστηρικτικού υλικού (54%), τη βελτίωση της

επικοινωνίας με τους γονείς (49%), την υποστήριξη από ειδικό προσωπικό (46%), καθώς και τη μείωση των μαθητών στην τάξη (36%).

### **Συζήτηση**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και πιστεύουν πως κατέχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες που χρειάζονται για την εκπαίδευση των μαθητών τους. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ίσως νιώθουν αρκετά ικανοί λόγω της μεγάλης διδακτικής εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης που είχαν όλα αυτά τα χρόνια με μαθητές με ΕΕΑ. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με αυτά άλλων ερευνών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν ένιωθαν εμπιστοσύνη στις γνώσεις και στις δεξιότητές τους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις απαιτήσεις μιας συμμετοχικής τάξης (Rakar και Kaczmarek, 2010) και επιθυμούν να καλυφθούν οι ανάγκες τους (Bornman & Donohue, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σιγουριά για την ικανότητά τους να ελέγξουν και να σταματήσουν μια ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη, αλλά δεν εμφανίζονται τόσο σίγουροι για την ικανότητά τους να προλάβουν μία ενοχλητική συμπεριφορά. Το ίδιο ικανοί στη διατήρηση της τάξης νιώθουν και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Wolters και Daygherty (2007). Σε αντίθεση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Rakar και Kaczmarek (2010) αισθάνονται ανησυχία για τη διαχείριση των συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών δυσλειτουργιών των μαθητών.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως μπορούν να επικοινωνήσουν με τους γονείς και να τους στηρίξουν στο να βοηθήσουν το παιδί στο σπίτι, ενώ φαίνεται πως δε νιώθουν τόσο σίγουροι για την ικανότητά τους να τους εμπλέξουν στις σχολικές δραστηριότητες. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με εκείνα του Μπρούζου (2002) όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι χρειάζονταν επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία τους με τους γονείς και αυτά των αυτά των Γκλίου- Χριστοδούλου (2005), όπου οι σχέσεις γονέων εκπαιδευτικών είναι τυπικές και η επικοινωνία καθορίζεται από τις τυπικές ή άτυπες συναντήσεις, και Τσιμπιδάκη (2013) όπου διαπιστώνεται έλλειψη εμπειρίας συνεργατικών σχέσεων γονέων – εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι αποτελεσματικοί στη συνεργασία τους με άλλους επαγγελματίες. Το τελευταίο εύρημα δε συμφωνεί με τα ευρήματα της Πέννα (2008), όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωναν πως δεν νιώθουν ικανοί να συνεργαστούν, διότι δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά και των Darling- Hammond και Richardson (2009) όπου εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς φόβος συνεργασίας ότι η συνεισφορά τους δεν θα είναι σημαντική και οι άλλοι δεν θα αναγνωρίσουν τις ικανότητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως κύρια αιτία ανησυχίας τους την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για τη διδασκαλία των μαθητών με ΕΕΑ. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις προηγούμενες δηλώσεις τους ότι έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις απαραίτητες για τη συμμετοχική πρακτική και δείχνει μια αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι ίσως και να μην έχουν μία σαφή εικόνα της συμμετοχικής πρακτικής (Coutsocostas & Alborz, 2010). Τις ανησυχίες τους που απορρέουν από την έλλειψη των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων εξέφρασαν και οι εκπαιδευτικοί στις έρευνες των Agbenyega (2007) και Forlin, (2001).

Άλλος σημαντικός λόγος ανησυχίας για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ήταν η παρουσία των μαθητών με ΕΕΑ ή και αναπηρίες στην τάξη και ο επιπλέον φόρτος εργασίας που θα προκύψει. Τον ίδιο λόγο ανησυχίας συναντάμε και στις έρευνες των Forlin, (2001) και Rakar & Kaczmarek, (2010). Οι εκπαιδευτικοί δε φάνηκε να ανησυχούν ιδιαίτερα για την αποδοχή των μαθητών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην εμπειρία τους ή και στη δική τους θετική στάση.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει πως δεν πληρούνται καθόλου οι σχετικές με την εφαρμογή της ένταξης προϋποθέσεις: υποστήριξη από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, δυνατότητα επιμόρφωσης σε θέματα

ειδικής αγωγής και υποστήριξη από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοί να συνεργαστούν με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό δε φαίνεται να μπορούν να το κάνουν κι αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη ή και την πολύ μικρή σε διάρκεια παρουσία του ειδικού προσωπικού στα σχολεία τους.

#### **Συμπεράσματα - προτάσεις**

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία, μέσω της συνεκπαίδευσης, διαφέρει από την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας καθώς χαρακτηρίζεται από ακρίβεια στην υλοποίηση και καλή κατανόηση (Guisse et al., 2017). Η συνεκπαίδευση απαιτεί ριζικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις αξίες των ανθρώπων που πλαισιώνουν το σχολικό περιβάλλον (Miles & Signal, 2008), απαιτεί ρυθμίσεις, καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές (Florían, 2014) και σαφή έννοια της συνεκπαίδευσης από τα εμπλεκόμενα μέρη (Meister, 2004).

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αν και γνωρίζουν τις σχετικές έννοιες έχουν μία μάλλον διαστρεβλωμένη εικόνα για το είδος της εκπαίδευσης αυτής (Ζέρβα, 2020). Είναι ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για να εκπληρώσουν τους νέους ρόλους και τις ευθύνες τους (Monsen et al., 2014). Ο άρτια καταρτισμένος εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να αναδιαμορφώσει τα αναλυτικά προγράμματα στο μικροσύστημα έχοντας πάντα υπόψη του το μαθητή του (Κουτσελίνη, 2013). Είναι αναγκαίο, για την επιτυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, όλα τα συνεργαζόμενα μέλη του σχολείου και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας να έχουν κοινούς στόχους και σχέδια. Απαιτείται, επίσης, καλλιεργώντας τις υπάρχουσες δεξιότητες επικοινωνίας που διαθέτουν να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο εποικοδομητικής συνεργασίας και να αναπτύξουν μία στενή και ειλικρινής συνεργασία από την οποία θα προκύψουν οφέλη για τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπρούζος, 2008).

Η διοικητική υποστήριξη είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος επιτυχούς ένταξης. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός κι όταν δεν είναι υποστηρικτικός αποτελεί εμπόδιο για τη συμπερίληψη (Χαραλάμπους, 2016). Οφείλει να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη, να τους εκπαιδεύει σε ειδικές δεξιότητες και γνώσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α.. Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών πρέπει να περιοριστούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, διότι αυτές επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεσή τους να εργαστούν σε τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης και μπορεί να τους οδηγήσουν στην εφαρμογή πρακτικών που προωθούν τον αποκλεισμό κι όχι τη συμπερίληψη στην τάξη τους (Sharma et al., 2008).

Τα ευρήματα της μελέτης, λόγω της μεθόδου συλλογής των δεδομένων και του μικρού αριθμού του δείγματος, δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Ωστόσο όμως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών (με επιμορφώσεις και νομοθετικές ρυθμίσεις που θα τους δίνουν χρόνο για καλύτερη προετοιμασία) και την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Χρήσιμη θα ήταν και η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στις ενταξιακές πρακτικές, η οποία και θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

#### **Αναφορές**

Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.

Anastasiou, D., Kauffman, J.M. & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: Description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 30(4). 429-443.

Anderson, C. J. K., Klassen, R. M. & George, G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*. 28(2). 131-147.

Arbeiter, S. & Hartley, S. (2002). Teachers' and pupils' experiences of integrated education in Uganda. *International Journal of Disability, Development and Education*. 49(1). 62-78.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 22(4). 282, 367-389.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.

Avramidis, E. , Bayliss, B. & Burden, R. (2000). A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the Inclusion of children with Special Educational Needs in the ordinary school in on Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2).191-288.

Batsiou, S., Bebetos, E. , Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. 12(2). 201-219.

Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*. 60 (2). 85–104.

Buford, S. & Casey, L., (2012). Attitudes of Teachers Regarding Their Preparedness to Teach Students with Special Needs. *Delta Journal of Education*. 2( 2). 17-30.

Cameron, D. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: A study of beliefs, skills and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*. 21(10).

Changpinit, S., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2007). *Attitudes, knowledge, concerns, and coping strategies regarding inclusive education in community of Thai educators*, The 1st International conference on Educational Reform. Mahasarakham University. Thailand.

Coutsocostas G.G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*. 25(2)

Darling-Hammond, L. & Richardson, N., (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*. 66 (5)

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Journal of Education*. 40(4)

Florian, L., (2014). What's counts of evidence of inclusive education? *European Journal of Special Education*. 29(3). 286-294.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*. 43(3). 235-245.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, T. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*. 21(3). 50-65.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. 39(1). 17-32.

Galaterou, J., & Antoniou, A., (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*. 32 (4).

Gravett, S., Henning, E., & Eiselen, R. (2011). New teachers look back on their university education: Prepared for teaching, but not for life in the classroom. *Ducation as Change*. 15. 123–142.

Guise, M., Thiessen, K., Robbins, A., Habib, M., Stauch, N., & Hoellwarth, C. (2017). The evolution of clinical practice: Moving from traditional student teaching to co-teaching. In

Handbook of *research on teacher education and professional development* (pp. 1-33). IGI Global.

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*. 22(3). 31-36.

Kappen, M., (2010). Inclusive education: Programmes and provisions. *I- Manager's Journal of Education Psychology*. 4(1).

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*. 23(4). 413 – 421.

Meister, H. (2004). Βασικές παιδαγωγικές διδακτικές αρχές της ένταξης, στο Ζώνιου Σιδέρη Α. (επιμ). *Σύγχρονες ενταξιακές πρακτικές προσεγγίσεις*. Θεωρία. 75-85. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre- service teachers' attitudes, self efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 33 (5). 707-722.

Miles, S. & Signal, N. (2009). The Education for All and Inclusive Education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*. 14 (1). 1-15.

Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers experiences with inclusive classrooms : implications for special education reforms. *The Journal of Special Education*, 30(2),152-186.

Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*.17(1). 113-126.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*. 25 (1)

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, σ-ρ. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal Of Special Needs Education*, 27(1).

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers 'attitudes, concerns and sentiments about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*. 23(7). 773-785.

Smith, M.K. & Smith, K.E. (2000). "I believe in inclusion, but . . .". Regular education early childhood teachers; perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*. 14(2). 161.

Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching & Teacher Education*. 25(4). 543-550.

UNESCO, (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.

Wolters, C. & Daugherty, S. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic lever. *Journal of Education Psychology*. 99. 181-193.

Young, K., Mannix-McNamara, P. & Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? - Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*. 68. 1-11.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 10(4-5). 379-394.

Γκλίαου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 10. 74-83.

Δόικου - Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/τριων για το ρόλο του εκπαιδευτικού. στο Βλάχος, Φ.,

Μπονώτη, Φ., Μεταλλίδου, Π., Δερμιτζάκη, Ε. & Ευκλείδη, Α. (επιμ.). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: *Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση*. Τόμος 4. σσ. 89-118. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ζέρβα, Ε. (2020). Προς το νέο μοντέλο συμπερίληψης στην εκπαίδευση: Η ανάγκη για κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Διατριβή. Φ.Π.Ψ. Αθηνών. Αθήνα.

Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο

Μπρούζος, Α. (2008). *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (2002). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας*.

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α'199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Πατσιδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Φιλοσοφική Σχολή-Τομέας Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη.

Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ.Γ., 2008, *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φλούρου, Λ. (2007). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη.

Χαραλάμπους, Κ. (2016). *Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων. Τεύχος 11<sup>ο</sup>. σσ. (172-186).



## **Εφαρμόζοντας παρεμβάσεις εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας για την αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης σε εφήβους**

**Μπελογιάννη Βασιλική**

Υπ. Διδάκτωρ, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
vbelyianni@hua.gr

### **Περίληψη**

Η ακαδημαϊκή υποεπίδοση αποτελεί ένα συχνό πρόβλημα που απαντά μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων και αφορά κυρίως νεαρούς εφήβους κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ανεπαρκής μελέτη του φαινομένου και η απουσία μεθόδων εντοπισμού μαθητών με υποεπίδοση συνεπάγεται την απουσία στοχευμένων κι αποτελεσματικών μεθόδων για την αντιμετώπισή του. Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα απέβλεπε στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας παρέμβασης εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας για την αντιμετώπισή της υποεπίδοσης σε δείγμα 18 μαθητών Γυμνασίου με υποεπίδοση (13 αγόρια, 6 κορίτσια) και τη σύγκρισή τους με ισοδύναμη ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι, αν και όλοι οι μαθητές τείνουν να βελτιώνουν ελαφρώς τις επιδόσεις τους συν τω χρόνω, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε μεγαλύτερη βελτίωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Τα ευρήματα να συμβάλουν στο σχεδιασμό ολιστικών παρεμβάσεων για την υποστήριξη μαθητών με υποεπίδοση και αυξημένο κίνδυνο σχολικής διαρροής.

**Λέξεις κλειδιά:** εστιασμένη στη λύση συμβουλευτική, σχολική μεντορεία, ακαδημαϊκή υποεπίδοση, νοημοσύνη, σχολική επίδοση

### **Εισαγωγή**

Τα «έξυπνα παιδιά, που όμως δεν δείχνουν τις ικανότητές τους στις μαθησιακές απαιτήσεις της σχολικής τάξης» αποτελούν ίσως την πιο κοινότυπη ομάδα μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο. Η ακαδημαϊκή υποεπίδοση αποτελεί ένα κοινό και ιδιαίτερα σύνθετο φαινόμενο κατά το οποίο το νοητικό δυναμικό ατόμου δεν εκφράζεται επαρκώς στο σχολικό πλαίσιο και δεν αντανακλάται μέσα από αντίστοιχα και αναμενόμενα μαθησιακά επιτεύγματα (Baum, Renzulli, & Hebert, 1995; Dowdall & Colangelo, 1982; Emerick, 1992; Frick et al., 1991; Reis & McCoach, 2000). Σε ορισμένες περιπτώσεις δε ο εντοπισμός των μαθητών με υποεπίδοση αποτελεί πρόκληση, αφού οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους δεν είναι οπωσδήποτε χαμηλές, αλλά σημαντικά χαμηλότερες από εκείνες που προβλέπει η γενική γνωστική και μαθησιακή τους ικανότητα (McCall, 1994).

Μολονότι η παραπάνω κατάσταση μπορεί να αφορά μαθητές από όλο το εύρος των γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων, πλήθος ερευνών έχουν επισημάνει ότι η συχνότητα της υποεπίδοσης τείνει να διαφοροποιείται ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα και το επίπεδο των νοητικών ικανοτήτων του ατόμου, με τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων και τους νεαρούς εφήβους να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευαλωτότητα, ιδιαίτερα κατά τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Galton, Gray, & Ruddock, 2003; Phillipson, 2008; Phillipson & Tse, 2007; West, Sweeting, & Young, 2010).

Τα πιθανά αίτια, τα χαρακτηριστικά και η αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης έχουν απασχολήσει επί μακρόν την ψυχοπαιδαγωγική έρευνα λόγω των βραχυπρόθεσμων επιπτώσεων στη σχολική εμπλοκή και την αυτοεικόνα του ατόμου (Grygiel, Modzelewski, & Pisarek, 2017; Jackson, Thomas, Marsh, & Smethurst, 2001; Preckel & Brunner, 2015), αλλά

και τις μακροπρόθεσμες συνέπειες στις ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και το βιοτικό επίπεδο του (Mirowsky & Ross, 2003; van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, πλήθος ερευνών καταδεικνύουν πολυεπίπεδους συνδυασμούς παραγόντων που φαίνεται να συμβάλουν στην εμφάνιση της υποεπίδοσης και να διαφοροποιούνται κατά μαθητή (Brigandi, Siegle, Weiner, Gubbins, & Little, 2016; Heacox, 1991; Siegle, 2018).

Στον ελληνικό χώρο η παιδαγωγική γνώση και η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα γύρω από την υποεπίδοση παραμένουν πενιχρές. Σε πρώτο επίπεδο, τα δεδομένα γύρω από την επιδημιολογία της υποεπίδοσης και το προφίλ των μαθητών αυτών παραμένουν φτωχά, καθώς δεν υπάρχει κάποιος επίσημος φορέας ή κάποια παραδεδομένη μέθοδος για διάγνωσή της και την εφαρμογή κατάλληλων ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων για την αναχαίτισή της (European Commission, 2017). Παράλληλα, καθώς οι μαθητές αυτοί παραμένουν στην αφάνεια, δεν υπάρχει ένα σαφές θεσμοθετημένο σύστημα παρέμβασης για την παροχή αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και την ενίσχυση των ακαδημαϊκών τους επιτευγμάτων, πέρα από τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας που απευθύνονται σε μαθητές Γυμνασίου με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις γενικά (αρ. 26, Ν.4368/2016).

Η αδυναμία εντοπισμού του ικανού μαθητή με υποεπίδοση, καθώς και η απουσία αποτελεσματικών πρακτικών για την εκπαιδευτική του ένταξη, συχνά συνεπάγεται τη διαρροή μαθητών υψηλών ικανοτήτων από την τυπική, αλλά και την ανώτατη εκπαίδευση (van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013). Πολύ περισσότερο, οι μαθητές αυτοί, παρά τις υψηλές τους ικανότητες, τείνουν να εισέρχονται στην κοινωνία των ενηλίκων με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο από το δυνατό, αυξημένο κίνδυνο επαγγελματικού και κοινωνικού αποκλεισμού και περιορισμένη συμβολή στην επιστημονική και κοινωνική πρόοδο (Mandel & Marcus, 1988; van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013; Welch, 2014).

#### **Ο ρόλος της εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας**

Ο σχεδιασμός και η παροχή ενός αποτελεσματικού προγράμματος υποστήριξης για τους μαθητές υψηλών και μέσω ικανοτήτων με υποεπίδοση αποτέλεσε έναν από τους κύριους στόχους της παρούσης έρευνας. Η επιλογή της σχολικής μεντορείας ως μοντέλου παρέμβασης θεωρήθηκε ως καταλληλότερη προς το σκοπό αυτό, αφού προηγούμενες έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι μονοδιάστατες προσεγγίσεις παρέμβασης παρουσιάζουν περιορισμένη και παροδική αποτελεσματικότητα (Reis & McCoach, 2000; Shevitz et al., 2003; Siegle, 2013; Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius, & Calvert, 2020). Πράγματι, τα σχετικά εμπειρικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι αμιγώς συμβουλευτικές παρεμβάσεις συμβάλουν μεν στη διαμόρφωση θετικότερων σχολικών αντιλήψεων και αυτοαντιλήψεων, χωρίς όμως να μεταφράζονται σε υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, καθώς οι μαθητές με υποεπίδοση τείνουν μεταξύ άλλων να στερούνται αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης (Delisle, 2000; Flint, 2002; Rimm, 2008). Αντίστοιχα, τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας έχουν βρεθεί επίσης να παρουσιάζουν φτωχή αποτελεσματικότητα, αφού εστιάζουν στην κάλυψη μαθησιακών κενών παραγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του φαινομένου της υποεπίδοσης και χωρίς να καταφέρνουν να κάμψουν τα σημαντικά αντικίνητρα σχολικής εμπλοκής των μαθητών με υποεπίδοση (Siegle, 2018). Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική μεντορεία επιλέχθηκε ως ένα σύγχρονο ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο που γεφυρώνει την παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης με την εκπαίδευση των μαθητών σε καλές πρακτικές και αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης (Gordon, Iwamoto, Ward, Potts, & Boyd, 2009; Randolph & Johnson, 2008). Εξάλλου, όπως έχει καταδείξει η σχετική μετα-ανάλυση των Snyder και συν. (2019), οι συνδυαστικές και ολιστικές προσεγγίσεις συνδέονται με αυξημένα και μακροπρόθεσμα οφέλη για τους μαθητές με υποεπίδοση. Πολύ περισσότερο, η σχολική μεντορεία παρείχε τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας θετικής σχέσης συνηγορίας στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητής αποκτούσε επιπλέον ένα ισχυρό πρότυπο μαθησιακής συμπεριφοράς. Τούτο διότι η σχολική μεντορεία προωθεί όχι μόνο την προσωπική, αλλά και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη μέσω τόσο της συμβουλευτικής καθοδήγησης, όσο και της ανταλλαγής γνώσεων και

δεξιοτήτων μεταξύ του μαθητή κι ενός έμπειρου ειδήμονα σε θέματα μάθησης (Corpen & Worth, 2008; Cruddas & Cruddas, 2005).

Παρά το γεγονός ότι η εστιασμένη στη λύση σχολική μεντορεία αποτελεί μια πρόσφατη εκλεκτική μέθοδο με περιορισμένη μέχρι σήμερα εφαρμογή σε εφήβους με υποεπίδοση, η επιλογή της βασίστηκε σε εμπειρικά τεκμηριωμένες τεχνικές και θεωρητικά μοντέλα. Βασική αφετηρία της μεθόδου αποτελεί η παραδοχή ότι απώτατος στόχος κάθε συμβουλευτικής παρέμβασης αποτελεί η επίτευξη μιας αλλαγής (Murphy, 2015). Ακόμη κι όταν οι μαθητές προσέρχονται αυτοβούλως στα διάφορα προγράμματα εκπαιδευτικής υποστήριξης, η απόφασή τους εκκινεί από την εκτίμηση ότι κάποιος από τους σημαντικούς «άλλους» επιθυμεί την αλλαγή της σχολικής τους συμπεριφοράς ή των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (Pedrotti, Edwards, & Lopez, 2008; Sklare, 2011). Τούτου δοθέντος, οι συμβουλευτικές προσεγγίσεις έχουν φανεί να συμβάλουν αποτελεσματικά στην επίτευξη της επιθυμητής αλλαγής για έναν σημαντικό αριθμό ληπτών (Weisz, Ng, Rutt, Lau, & Masland, 2013). Αρκετοί είναι, ωστόσο, οι παράγοντες που εμπλέκονται στη διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας των διαφόρων συμβουλευτικών παρεμβάσεων. Όπως επισήμαναν στη σχετική έρευνά τους οι Asay και Lambert (2010), η σχέση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου μπορεί να εξηγήσει ένα σημαντικό ποσοστό της επιτυχίας ενός τέτοιου προγράμματος. Μάλιστα, η πεποίθηση του συμβουλευόμενου ότι εμπλέκεται σε μια σχέση αλληλοσεβασμού, αμοιβαιότητας και συμμαχίας με τον σύμβουλο αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο προβλεπτικό δείκτη των θετικών αντιλήψεων για την ποιότητα της σχέσης αυτής (Ardito & Rabellino, 2011; Asay & Lambert, 2010). Έτσι, η δημιουργία μιας θετικής σχέσης συμμαχίας μεταξύ μέντορα και μαθητή θεωρήθηκε ως κρίσιμη σημασίας.

Η έννοια του κοινωνικού εποικοδομισμού κατείχε κεντρικό ρόλο στη φιλοσοφία της εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας. Με βάση τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού, οι αντιλήψεις και οι αυτοαντιλήψεις του ατόμου δεν προκύπτουν ανακαλυπτικά ως απόρροια ιδιοσυγκρασιακών παραγόντων, αλλά διαμορφώνονται και μεταβάλλονται μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον (Sharigo & Trunk-Sirca, 2007). Συχνά δε, ο ορισμός μιας κατάστασης ως προβληματικής και μιας συμπεριφοράς ως επιθυμητής αποτελούν κατασκευές διαμορφωμένες κάτω από κοινωνικές επιδράσεις (Bannink, 2007). Ως εκ τούτου, εκτιμήθηκε ότι μέσω του διαλόγου και της μαιευτικής στο πλαίσιο της σχολικής μεντορείας, οι μαθητές θα ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν την προβληματική συνθήκη, να θέσουν ρεαλιστικούς και κοινωνικά συμβατούς στόχους και να επαναπροσδιορίσουν τις πιθανές λύσεις λαμβάνοντας υπόψη το περιβάλλον στο οποίο καλούνται να δράσουν (Murphy, 2015; Sklare, 2011).

Η αναγνώριση του σχολικού πλαισίου ως κοινωνικού μικροσυστήματος αποτελεί επίσης κεντρικό πυλώνα της συγκεκριμένης στρατηγικής παρέμβασης. Όπως επισημαίνουν οι Burns, Warmbold-Brann και Zaslofsky (2015), το σχολείο αποτελεί ένα μικρότερο κοινωνικό σύστημα στο οποίο αλληλεπιδρούν διάφοροι συντελεστές της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η κοινότητα. Οι αντιλήψεις του συστήματος για την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς και η ανταπόκριση των παραπάνω συντελεστών στη δράση του μαθητή συχνά καθοδηγούν τις σχολικές του συμπεριφορές (Ziegler & Phillipson, 2012). Η εστιασμένη στη λύση συμβουλευτική δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνώριση και την αξιολόγηση της θετικής ανταπόκρισης του σχολικού κοινωνικού περιβάλλοντος στην προσπάθεια του μαθητή για αλλαγή υπό την πεποίθηση ότι μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης τους, οι αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή συνεπάγονται επίσης αλλαγές στις στάσεις του σχολικού περιβάλλοντος που ενισχύουν το όφελος της παρέμβασης (Sklare, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα εξετάζει την πιθανή συμβολή ενός προγράμματος εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης νεαρών εφήβων με υποεπίδοση.

## **Μέθοδος**

### **Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 36 μαθητές Γυμνασίου με υποεπίδοση και μέση ηλικία τα 14,1 έτη, οι οποίοι αντλήθηκαν από ένα αρχικό ευκαιριακό δείγμα 519 μαθητών από δημόσια Γυμνάσια του Δήμου Αθηναίων. Σε πρώτο επίπεδο επιλέχθηκαν ευκαιριακά 18 μαθητές (13 αγόρια, 5 κορίτσια) μέσω και υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης. Ακολούθως, δημιουργήθηκε μια ισάριθμη ομάδα ελέγχου με 18 υποκείμενα με αντίστοιχη κατανομή του φύλου από το αρχικό ευκαιριακό δείγμα μαθητών με υποεπίδοση, που δεν έλαβαν καμία παρέμβαση. Η επιλογή των μαθητών της ομάδας ελέγχου έγινε με τυχαιοποιημένο τρόπο μέσω της σχετικής αυτοματοποιημένης λειτουργίας του στατιστικού λογισμικού SPSS v.26. Όλοι οι μαθητές φοιτούσαν στη Β' και τη Γ' τάξη Γυμνασίου και είχαν μέση ή υψηλή γενική γνωστική και μαθησιακή ικανότητα με  $M = 51$  ( $SD = 3,61$ ) στο RSPM και  $M = 97$  ( $SD = 9,04$ ).

### **Εργαλεία**

Για τη μέτρηση της νοητικής ικανότητας του δείγματος, χορηγήθηκαν οι Προοδευτικές Μήτρες του Raven (Standard Raven's Progressive Matrices -RSPM). Πρόκειται για ένα δημοφιλές εργαλείο με μακρά χρήση στην ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση, που περιλαμβάνει 60 μη λεκτικές δοκιμασίες κατά τις οποίες ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει ένα ημιτελές οπτικό μοτίβο επιλέγοντας την κατάλληλη από μια έξι πιθανές απαντήσεις (Raven, 2003). Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με μία μονάδα. Παρά την ευχρηστία του, όμως, το εργαλείο δεν έχει σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα κι ως εκ τούτου κρίθηκε απαραίτητη η περαιτέρω επιβεβαίωση των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών που απαρτίζουν την ομάδα ελέγχου και την ομάδα παρέμβασης. Σύμφωνα με τις νόρμες διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών, ο δείκτης άνω του 50 υποδηλώνει φυσιολογικές ή ανώτερες φυσιολογικές γνωστικές ικανότητες (Raven, Raven & Court, 2000).

Για την επιβεβαίωση των τυπικών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών του δείγματος αξιοποιήθηκε το Κριτήριο Μαθησιακής Επάρκειας του Detroit (Detroit Test of Learning Aptitude -DTLA 4), το οποίο είναι σταθμισμένο σε ελληνικό πληθυσμό (Τζουριάδου, Αναγνωστοπούλου, Τουτουζή & Ψωινού, 2008). Το DTLA-4 αποτελεί μια συστοιχία πολυεπίδεδων μαθησιακών έργων που χορηγούνται σε ατομικές συνεδρίες διάρκειας 70-90 λεπτών σε μαθητές σχολικής ηλικίας 8.00 έως 15.11 ετών. Από την αξιολόγηση προκύπτει ένα γενικό πηλικό μαθησιακής επάρκειας, που θεωρείται ως ισοδύναμο δείκτη γενικής γνωστικής επάρκειας (Μπάρμπας & Τουτουζή, 2006; McNulty & Floyd, 2021). Το πηλικό μαθησιακής επάρκειας άνω του 85 θεωρείται ως ένδειξη τυπικών γενικών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων (Τζουριάδου και συν., 2008).

Για την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης αξιοποιήθηκαν οι γενικοί μέσοι όροι της σχολικής βαθμολογίας των μαθητών κατά το σχολικό τετράμηνο πριν και μετά την υλοποίηση της παρέμβασης σχολικής μεντορείας.

### **Περιγραφή παρέμβασης**

Το πρόγραμμα σχολικής μεντορείας πραγματοποιήθηκε σε 7 διαδοχικές ωριαίες συνεδρίες που εκδιπλώνονταν εβδομαδιαία και κάλυψαν μια περίοδο 7 εβδομάδων. Όλες οι συνεδρίες ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν εντός του σχολικού χώρου και ωραρίου σε χώρο που διαμορφώθηκε ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη των μαθητών στο πρόγραμμα παρέμβασης ήταν η τεκμηριωμένη τυπική γενική γνωστική και μαθησιακή τους ικανότητα, η στατιστική τεκμηρίωση της ακαδημαϊκής τους υποεπίδοσης και η εξασφάλιση έγγραφης γονεϊκής συγκατάθεσης. Τα ίδια κριτήρια τηρήθηκαν και για τους μαθητές που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, μολονότι δεν έλαβαν καμία παρέμβαση.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές δεν θα απουσίαζαν επανειλημμένως από το ίδιο σχολικό μάθημα για τις ανάγκες του προγράμματος, κάθε συνεδρία πραγματοποιήθηκε σε διαφορετική σχολική ώρα, αλλά την ίδια ημέρα της εβδομάδας για κάθε μαθητή. Τόσο οι συμμετέχοντες, όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό γνώριζαν εκ των προτέρων τις ακριβείς ημέρες και ώρες υλοποίησης των ατομικών συνεδρίων.

Η εστιασμένη στη λύση σχολική μεντορεία υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια σε ρόλο σχολικής μέντορα, κατόπιν σχετικής επιμόρφωσης και εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα παρέμβασης εκδιπλώθηκε σε τέσσερις ευρείς κύκλους που αφορούσαν α) την αποσαφήνιση της κατάστασης, β) την ανάληψη δράσης για την αλλαγή, γ) την αναδιαπραγμάτευση της ακαδημαϊκής ταυτότητας των συμμετεχόντων και δ) την αποτίμηση της προσπάθειας για αλλαγή. Στη διάρκεια του προγράμματος τηρήθηκαν ατομικά portfolio που επέτρεπαν στους μαθητές να παρακολουθούν την πρόοδό τους, ενώ δημιουργήθηκαν φυλλάδια για την καταγραφή της εβδομαδιαίας στοχοθεσίας, την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, το σχεδιασμό νοητικών χαρτών με πιθανά εμπόδια και διευκολυντές.

### **Διαδικασία της έρευνας**

Σε πρώτο επίπεδο, η εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας σε μαθητικό πληθυσμό ανηλίκων από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (96199/Δ2/12-6-2018) κατόπιν θετικής γνωμοδότησης από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρ. 20/2018), καθώς από και από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου (αιτ.77988/18-2-2019).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η προσέγγιση ευκαιριακού δείγματος σε σχολεία του Δ. Αθηναίων, όπου έγινε η έγγραφη ενημέρωση των γονέων για τους σκοπούς, τις διαδικασίες καθώς και τον ανώνυμο και εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής στην έρευνα και συλλέχθηκαν τα έντυπα γονεϊκής συγκατάθεσης.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε η χορήγηση του RSPM σε δείγμα 519 μαθητών της Β' και Γ' τάξης Γυμνασίου για μια πρώτη αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων τους. Επιπλέον, συλλέχθηκαν δεδομένα αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων από τις καρτέλες της σχολικής τους βαθμολογίας για το Α' σχολικό τετράμηνο. Από την ανάλυση των δεδομένων μέσω γραμμικής παλινδρόμησης προέκυψε ο αναμενόμενος σχολικός βαθμός των μαθητών με βάση το νοητικό τους δυναμικό. Τόσο η αναμενόμενη και η πραγματική ακαδημαϊκή επίδοση, όσο και το νοητικό δυναμικό των μαθητών μετατράπηκαν σε τιμές  $z$  με μέση τιμή το 100 και τυπική απόκλιση 15 (δηλ.  $z \text{ score} * 15 + 100$ ) στο πρότυπο των κλιμάκων που χρησιμοποιούνται στα διάφορα ψυχομετρικά κριτήρια. Τυχόν αποκλίσεις μεγαλύτερες των 15 μονάδων μεταξύ της πραγματικής και της αναμενόμενης ακαδημαϊκής επίδοσης θεωρήθηκαν ως τεκμήριο υποεπίδοσης, υπό την προϋπόθεση η αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση να υπερέχει της πραγματικής. Επιπλέον, οι μαθητές με έπρεπε να παρουσιάζουν επαρκή γενική γνωστική ικανότητα κατά το πρώτο στάδιο αξιολόγησης, με επιδόσεις άνω του 50 στο RSPM. Με βάση τα παραπάνω, εντοπίστηκαν 78 μαθητές με υποεπίδοση εκ των οποίων οι 18 δέχθηκαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα παρέμβασης, ενώ ακόμη 18 μαθητές επιλέχθηκαν τυχαία για τη σύσταση της ομάδας ελέγχου. Στη συνέχεια, χορηγήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο DTLA-4 αποκλειστικά στους μαθητές της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου για την επιβεβαίωση του επιπέδου της γενικής γνωστικής και μαθησιακής τους ικανότητας. Από την αξιολόγηση προέκυψε ότι όλοι οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν ηλιόμοιο μαθησιακής επάρκειας άνω του 85 στο DTLA-4 κι ως εκ τούτου έφεραν φυσιολογικές ή ανώτερες μαθησιακές και γνωστικές ικανότητες.

Ακολούθησε η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης για μια περίοδο 7 εβδομάδων. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές έλαβαν έπαινο συμμετοχής, ενώ συλλέχθηκαν εκ νέου δεδομένα για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις κατά το β' σχολικό τετράμηνο, η ολοκλήρωση του οποίου έπονταν της ολοκλήρωσης του προγράμματος.

**Αποτελέσματα**

Προκειμένου να εξεταστεί αν τυχόν διαφορές στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των συμμετεχόντων μετά την παρέμβαση οφείλονταν μάλλον στην εφαρμογή της παρέμβασης, παρά σε μια γενικότερη τάση των μαθητών να πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις στις τελικές σχολικές τους αξιολογήσεις, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και μιας ομάδας ελέγχου.

Έτσι, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) για τη διερεύνηση τυχόν διαφορών στη διακύμανση των μέσων όρων μεταξύ των δύο ομάδων, τόσο στην αρχική όσο και στην τελική ακαδημαϊκή επίδοση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι δύο ομάδες δεν διέφεραν σημαντικά στους μέσους όρους της αρχικής ακαδημαϊκής τους επίδοσης με  $F(1,34) = 3,70$ ,  $p > 0,05$ ,  $d = 0,63$ . Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στην τελική ακαδημαϊκή επίδοση ανάμεσα στις δύο ομάδες με  $F(1,34) = 8,61$ ,  $p < 0,01$ ,  $d = 0,98$  (βλ. Πίνακα 1).

**Πίνακας 1. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στην αρχική και την τελική ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδα ελέγχου**

	N	Ακαδημαϊκή επίδοση Προμέτρηση	Ακαδημαϊκή επίδοση Μεταμέτρηση
		M(SD)	M(SD)
Ομάδα παρέμβασης	18	13,11(1,47)	13,84 <sup>a</sup> (1,47)
Ομάδα ελέγχου	18	12,29(1,11)	12,61 <sup>a</sup> (0,98)

*Σημείωση:* Οι κοινοί δείκτες υποδηλώνουν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών στη διακύμανση των μέσων όρων.

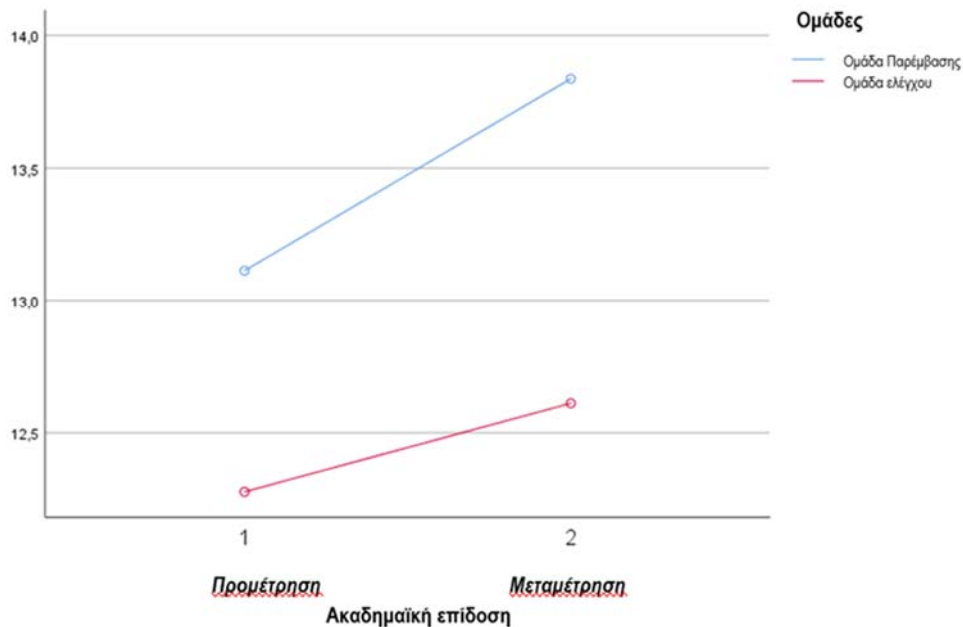
Μολονότι οι διαφορές στην αρχική ακαδημαϊκή επίδοση των δύο ομάδων δεν φάνηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές, η ομάδα ελέγχου φάνηκε να παρουσιάζει χαμηλότερη μέση ακαδημαϊκή επίδοση πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Προκειμένου να ελεγχθεί η πιθανή επίδραση της αρχικής ακαδημαϊκής επίδοσης στις τελικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο ομάδων, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση συνδιακύμανσης (One-way ANCOVA). Ειδικότερα, ως εξαρτημένη μεταβλητή τέθηκε η τελική ακαδημαϊκή επίδοση, ως ανεξάρτητο παράγοντα ορίστηκαν οι δύο ομάδες και ως συμμεταβλητή η αρχική ακαδημαϊκή επίδοση. Οι προκαταρκτικοί έλεγχοι Levene ( $F(1,34) = 0,49$ ,  $p > 0,05$ ) κατέδειξαν ότι δεν παραβιάζονταν οι βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ANCOVA με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης παρουσίαζαν σημαντικά υψηλότερη τελική ακαδημαϊκή επίδοση ( $M = 13,84$ ) από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου ( $M = 12,61$ ), με  $F(1,34) = 8,10$ ,  $p < 0,05$  ακόμη και μετά την προσαρμογή της αρχικής ακαδημαϊκής επίδοσης.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκαν αναλύσεις για τη διερεύνηση της σημαντικότητας και του μεγέθους της βελτίωσης για κάθε ομάδα, καθώς και της επίδρασης της παρέμβασης στην βελτίωση αυτή. Προς το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures ANOVA) με την αρχική και την τελική ακαδημαϊκή επίδοση ως παράγοντα εντός των υποκειμένων (within-subjects factor) και τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου) ως παράγοντα μεταξύ των υποκειμένων (between-subjects factor).

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης μεταξύ των δύο μετρήσεων για το σύνολο του δείγματος με  $F(1,34) = 40,81$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,39$ . Επιπλέον, διαπιστώθηκε η ύπαρξη σημαντικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ των δύο μετρήσεων και τη συμμετοχή στην παρέμβαση, με  $F(1,34) = 5,58$ ,  $p < 0,05$ ,  $d = 0,28$ .

Περαιτέρω αναλύσεις για καθεμιά από τις ομάδες χωριστά κατέδειξαν ότι τόσο η ομάδα παρέμβασης, όσο και η ομάδα ελέγχου παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση. Ωστόσο τόσο το μέγεθος βελτίωσης, όσο και το μέγεθος της επίδρασης φάνηκε να είναι μεγαλύτερο για την ομάδα παρέμβασης, με  $F(1,17) = 32,25$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,50$  σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, με  $F(1,17) = 9,97$ ,  $p < 0,01$ ,  $d = 0,31$ . Στατιστικά σημαντική φάνηκε να είναι και η μέση διαφορά μεταξύ των ομάδων = 1,03 ( $p < 0,01$ ) (Βλ. Γράφημα 1).



**Γράφημα 1. Διαφορές στην αρχική και την τελική ακαδημαϊκή επίδοση της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου**

### Συζήτηση

Η ποσοτική διερεύνηση της επίδρασης του προγράμματος στην ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων επιβεβαίωσε το όφελος της εφαρμογής παρεμβάσεων εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης. Αν και διαπιστώθηκε μια τάση των μαθητών να βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις στη διάρκεια της χρονιάς, η οποία έχει παρατηρηθεί σε διάφορες προηγούμενες έρευνες (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001), εν προκειμένω το μέγεθος της βελτίωσης φάνηκε να είναι μεγαλύτερο και στατιστικά σημαντικότερο για την ομάδα παρέμβασης. Ως εκ τούτου, η παρέμβαση σχολικής μεντορείας φάνηκε να συμβάλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των συμμετεχόντων μαθητών με υποεπίδοση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τη σημασία της ύπαρξης ενός προσώπου αναφοράς εντός του σχολικού πλαισίου, το οποίο μπορεί να παρέχει υποστήριξη σε μαθητές με υψηλό κίνδυνο σχολικής αποτυχίας μέσω συνηγορίας και συμβουλευτικής καθοδήγησης. Η ίδρυση του θεσμού του συμβούλου σχολικής ζωής (ΥΑ 129431/ΓΔ4, ΦΕΚ 4183Β' / 28-09-2020) αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση. Εντούτοις, όπως επισημαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία, η προηγούμενη εκπαίδευση του παιδαγωγού στις βασικές αρχές, τις τεχνικές και τους περιορισμούς της μεντορείας είναι απαραίτητη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων, εμπειρικά τεκμηριωμένων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Έτσι, συστήνεται η στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-συμβούλων σχολικής ζωής και των επίδοξων μεντόρων σε ανάλογες προσεγγίσεις.

### **Περιορισμοί**

Επιπρόσθετα, η ευκαιριακή δειγματοληψία και περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα παρέμβασης καθιστούν με τη σειρά του ανέφικτη την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Για το λόγο αυτό συνίσταται η περαιτέρω διερεύνηση της υποεπίδοσης, της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας της και συμβολής της εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας στην αντιμετώπιση της σε μεγαλύτερα δείγματα από διαφορετικές περιοχές και σχολικές τάξεις τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του δείγματος που αποτέλεσε την ομάδα παρέμβασης, δεν κατέστη εφικτή η δημιουργία αντιστοιχιζόμενου δείγματος για τη διαμόρφωση μιας ισοδύναμης ομάδας ελέγχου. Αν και η τυχαιοποιημένη επιλογή υποκειμένων από το αρχικό ευκαιριακό δείγμα αποτελούσε την πλέον αντικειμενική μέθοδο για την δημιουργία μιας ομάδας παρέμβασης με παρόμοια χαρακτηριστικά τηρουμένων των αναλογιών, η σύγκριση αντιστοιχισμένων ή πολυπληθέστερων δειγμάτων ενδεχομένως να συμβάλει στην καλύτερη και πιο αξιόπιστη εξαγωγή συγκρίσεων και συμπερασμάτων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σχολικής μεντορείας.

Στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης η μεντορεία ασκήθηκε αποκλειστικά από την ερευνήτρια, χωρίς οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με μέντορες του ίδιου φύλου ή διαφορετικής προσωπικότητας. Αν και ο περιορισμός αυτός δεν φάνηκε να επηρεάζει την επιθυμία των συμμετεχόντων για την εμπλοκή και την παραμονή τους στο πρόγραμμα, η επανάληψη της έρευνας με τη συμμετοχή μεντόρων διαφορετικού φύλου, ηλικίας, ειδικότητας και ιδιοσυγκρασίας ενδεχομένως να αποκαλύψει μια σειρά από παράγοντες που βελτιώνουν την αντιστοιχισμένη μεντορεία-μεντορευόμενου και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

### **Χρηματοδότηση**

Η έρευνα συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» (MIS-5000432), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

### **Αναφορές**

Allen, K., Sheve, J., Nieter, V., & Kaiser, G. J. (2011). *Understanding Learning Styles: Making a Difference for Diverse Learners*. Huntington Beach, CA: Shell Education.

Ardito, R. B., & Rabellino, D. (2011). Therapeutic alliance and outcome of psychotherapy: historical excursus, measurements, and prospects for research. *Front Psychol*, 2, 270-270. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00270

Asay, T. P., & Lambert, J. (2010). The empirical case for the common factors in therapy: Quantitative findings. In M. A. Hubble, B. L. Duncan & S. D. Miller (Eds.), *The Heart and Soul of Change: What works in Therapy* (pp. pp. 23-55). Washington DC: American Psychological Association.

Bannink, F. P. (2007). Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37(2), 87-94. doi: 10.1007/s10879-006-9040-y

Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hebert, T. P. (1995). Reversing Underachievement: Creative Productivity as a Systematic Intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235. doi: 10.1177/001698629503900406

Burns, M. K., Warmbold-Brann, K., & Zaslofsky, A. F. (2015). Ecological Systems Theory in School Psychology Review. *School Psychology Review*, 44(3), 249-261. doi: 10.17105/spr-15-0092.1

Coppen, J., & Worth, M. (2008). *Learning Mentor Guidance*. Haringey: Haringey Council.



- Cruddas, L., & Cruddas, L. (2005). *Learning Mentors in Schools: Policy and Practice*. Oakhill: Trentham Books.
- Delisle, J. (2000). *Once upon a mind: The stories and scholars of gifted education*. New York: Harcourt Brace.
- Dowdall, C., & Colangelo, N. (1982). Underachieving Gifted Students: Review and Implications. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 179-184.
- Emerick, L. J. (1992). Academic Underachievement Among the Gifted: Students' Perceptions of Factors that Reverse the Pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146. doi: 10.1177/001698629203600304
- European-Commission. (2017). *Education and Training Monitor 2017: Greece*. Luxembourg: Publication Office of European Union.
- Flint, L. (2002). *Self-interventions of gifted underachievers: Stories of Success*. (Doctoral Dissertation), University of Georgia, Athens, Atlanta.
- Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. A. G., Hart, E. L., & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of consulting and clinical psychology*, 59(2), 289-294.
- Galton, M., Gray, J., & Ruddock, J. (2003). *Transfer and Transitions in the Middle Years of Schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning*. Cambridge: Department for Education and Skills.
- Gordon, D. M., Iwamoto, D., Ward, N., Potts, R., & Boyd, E. (2009). Mentoring urban Black Middle-School Male Students: Implications for Academic Achievement. *The Journal of Negro education*, 78(3), 277-289.
- Grygiel, P., Modzelewski, M., & Pisarek, J. (2017). Academic self-concept and achievement in Polish primary schools: cross-lagged modelling and gender-specific effects. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 407-429. doi: 10.1007/s10212-016-0300-2
- Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 129-153. doi: 10.1080/104132001753149865
- Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1988). *The psychology of underachievement*. New York: John Wiley and Sons.
- McCall, R. B. (1994). Academic Underachievers. *Current Directions in Psychological Science*, 3(1), 15-19. doi: 10.1111/1467-8721.ep10769838
- McNulty, R. J., & Floyd, R. G. (2021). What does the Detroit tests of learning abilities, fifth edition measure? Revelations from a hierarchical exploratory factor analysis. *Psychology in the Schools*, 59((1)), 1-16. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.22519>
- Mirowsky, J., & Ross, C. E. (2003). *Education, social status, and health*. New York: A. de Gruyter.
- Murphy, J. J. (2015). *Solution-Focused Counseling in Schools (3rd Edition ed.)*. Arkansas: Wiley & Sons.
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S.-Y. (2011). Gender and Other Group Differences in Performance on Off-Level Tests: Changes in the 21st Century. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 54-73. doi: 10.1177/0016986210382574
- Pedrotti, J. T., Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2008). Promoting hope: Suggestions for school counselors. *Professional School Counseling*, 12(2), 100-107. doi: 10.5330/PSC.n.2010-12.100
- Phillipson, S. N. (2008). The optimal achievement model and underachievement in Hong Kong: an application of the Rasch model. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 147-172.
- Phillipson, S. N., & Tse, A. K. (2007). Discovering patterns of achievement in Hong Kong students: An application of the Rasch measurement model. *High Ability Studies*, 18(2), 173-190. doi: 10.1080/13598130701709640

Preckel, F., & Brunner, M. (2015). Academic self-concept, achievement goals, and achievement: Is their relation the same for academic achievers and underachievers? *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 68-84. doi: 10.1080/15332276.2015.1137458

Randolph, K. A., & Johnson, J. L. (2008). School-Based Mentoring Programs: A Review of the Research. *Children & Schools*, 30(3), 176-185.

Raven, J. (2003). Raven Progressive Matrices. In R. S. McCallum (Ed.), *Handbook of Nonverbal Assessment* (pp. 223-237). Boston, MA: Springer US.

Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2000). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 3: The standard progressive matrices.* . Oxford, UK: Oxford Psychologists Press.

Reis, S., & McCoach, B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. doi: 10.1177/001698620004400302

Rimm, S. (2008). Underachievement Syndrome: A Psychological Defensive Pattern. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 139-160). Tallahassee, FL: Springer.

Shapiro, A., & Trunk-Sirca, N. (2007). Action research and constructivism: two sides of the same coin? Or, one side? *International Journal of Management in Education*, 1(1). doi: 10.1504/IJMIE.2007.014380

Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S., & Barnes-Robinson, L. (2003). Mentoring empowers gifted/Learning disabled students to soar! *Roeper Review*, 26(1), 37-40. doi: 10.1080/02783190309554237

Siegle, D. (2013). *The Underachieving Gifted Child: Recognizing, Understanding, and Reversing Underachievement.* Waco-Texas: Prufrock Press.

Sklare, G. B. (2011). Βραχεία συμβουλευτική στην εκπαίδευση που φέρνει αποτελέσματα. Προσέγγιση εστιασμένη σε λύσεις (Σ. Βασιλόπουλος, Ι. Κουτσοπούλου & Δ. Ρέγκλη, Trans.). Αθήνα: Κοντύλι.

Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M., & Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100294. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>

Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis and Systematic Review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165. doi: 10.1177/0016986220908601

van Batenburg-Eddes, T., & Jolles, J. (2013). How does emotional wellbeing relate to underachievement in a general population sample of young adolescents: a neurocognitive perspective. *Front Psychol*, 4, 673. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00673

Weisz, J. R., Ng, M. Y., Rutt, C., Lau, N., & Masland, S. (2013). Psychotherapy for children and adolescents. In J. Lambert (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. pp. 541-586). Hoboken, NJ: Wiley.

Welch, A. L. (2014). The effect of poverty on the achievement of urban African American male students successfully completing high school. *ProQuest Information & Learning*, 74.

West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25(1), 21-50.

Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30. doi: 10.1080/13598139.2012.679085

Μπάρμπας, Γ., & Τουτουνζή, Ε. Π., Μ. (2006). Κριτήρια αξιολόγησης των προβλημάτων μάθησης στο δημοτικό σχολείο. *Μέντορας*, 9, 60-77.

Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Τουτουνζή, Ε., & Ψωινού, Μ. (2008). Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας (DTLA-P:3, DTLA-4): Οδηγός εξεταστή - τεύχος οδηγίων. Θεσσαλονίκη.

## Συνεργατική μάθηση σε ηλεκτρονικό περιβάλλον εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

**Αμοργιανιώτη Ειρήνη**

ΔΕ Εκπαιδευτικός, ΠΕ02, Μ.Εδ.

eamorgiani@sch.gr

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη συνεργατική μάθηση σε ηλεκτρονικό περιβάλλον εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς μέσα από την ισχύουσα θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση προκύπτει ότι η συνεργατική μάθηση συνδέεται θετικά με την επίδοση των εκπαιδευόμενων. Μέσα από μια εμπειρική έρευνα σε δέκα μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ανοικτού Ελληνικού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη επιχειρείται να καταγραφούν τα οφέλη και οι δυσκολίες κατά την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων. Η έρευνα διενεργήθηκε την περίοδο της άνοιξης του 2019 στα ηλεκτρονικά τμήματα των νέων μεταπτυχιακών προγραμμάτων του ΕΑΠ. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι φοιτητές αποτιμούν θετικά τη συνεργατική μάθηση καθώς, όπως σημείωσαν, ενισχύει την αλληλεπίδραση και τους υποστηρίζει μαθησιακά. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ίδιοι εκτιμούν ότι στις εξ αποστάσεως σπουδές οι δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης είναι η μόνη περίπτωση που τους έδωσε στο μεγαλύτερο βαθμό την αίσθηση ότι είναι ομάδα και κοινότητα μάθησης.

**Λέξεις κλειδιά:** Συνεργατική μάθηση, ηλεκτρονικό περιβάλλον εκπαίδευσης

### Εισαγωγή

Είναι αποδεκτό ότι από την ανάπτυξη της τεχνολογίας έχουν επωφεληθεί πολλοί τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και οπωσδήποτε η εκπαίδευση και γενικότερα η παιδαγωγική επιστήμη (Altınay, 2017· Αρμακόλας, 2018· Zhang, Peng, & Hung, 2009). Η αξιοποίηση της τεχνολογίας και του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν δημιουργήσει αφενός νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και αφετέρου έχουν δώσει τη δυνατότητα για νέες μορφές διδασκαλίας με την χρήση ψηφιακών εργαλείων. Παράλληλα, οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις έχουν φέρει στο επίκεντρο το μαθητή και τις ενεργητικές διδακτικές τεχνικές.

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης δείχνουν ότι η μάθηση στον 21ο αιώνα προσανατολίζεται στο μαθητή και στη δυναμική της ομάδας (Μπούρας & Τσιάτσος, 2006). Ειδικότερα, έχουν επισημάνει ότι η μάθηση όλο περισσότερο επιτυγχάνεται μέσα στην ομάδα με τον εκπαιδευόμενο να αυτενεργεί και να συνεργάζεται στην οικοδόμηση της γνώσης. Απόρροια αυτού είναι ο εκπαιδευτικός, αναλαμβάνοντας την παιδαγωγική οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να εργάζεται επικουρικά και να υιοθετεί νέους ρόλους, όπως αυτός του συμβούλου και του συντονιστή (Αμοργιανιώτη, 2020).

Ακόμη η πρόσφατη έρευνα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία έχει επισημάνει ότι η δυναμική της ομάδας και η συνεργατική μάθηση σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης είναι ίσως το κυριότερο χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Αρμακόλας, 2018). Ειδικότερα, η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο οικοδόμησης της γνώσης και ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης. Ταυτόχρονα αποτελεί εργαλείο στην προσπάθεια δημιουργίας κοινότητας μάθησης και παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους (Λιοναράκης, Βερούκιος, Νιάρη, Σφακιωτάκη, Αγγέλη, Τζήλου, Σιάκας, & Σταυρόπουλος, 2017). Γενικότερα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης φαίνεται ότι η συνεργατική μάθηση συσχετίζεται θετικά με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων καθώς ενισχύει την εμπλοκή και τη συμμετοχή των

εκπαιδευόμενων και το επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τους (Νιάρη, Σαμαράς, Κουτσούκος, Λιοναράκης & Βερούκιος, 2017· Χαραλαμπίδου, 2005). Με τη συνεργατική μάθηση δίνεται η δυνατότητα έκφρασης, ανταλλαγής απόψεων, αντιπαράθεσης επιχειρημάτων, διαπραγμάτευσης εννοιών, αναθεώρησης στάσεων, ανάλυσης και σύνθεσης προβλημάτων. Ωστόσο, αξιολογείται ότι η συνεργατική μάθηση δεν έρχεται σε αντίθεση με την αυτονομία, την αυτομάθηση και την αυτορύθμιση (Αρμακόλας, 2018).

Αξίζει να επισημανθεί ότι σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους, που δεν έχουν βρεθεί ποτέ στον ίδιο χώρο και δεν γνωρίζονται, είναι ακόμη πιο δύσκολη. Σε αυτό έρχονται να προστεθούν και άλλες ιδιαιτερότητες των τηλεδιασκέψεων και γενικότερα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, όπως είναι οι κλειστές κάμερες, τα βουβά πρόσωπα, η απροθυμία των συμμετεχόντων, ο φόβος της έκθεσης και οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων (Αμοργιανιώτη, 2020). Ως εκ τούτου, η συνεργατική μάθηση αποτελεί για τον εκπαιδευτικό που σχεδιάζει παιδαγωγικά μια τηλεδιάσκεψη ένα σημαντικό μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων.

Σκοπός της παρούσας ανάλυσης είναι να διερευνηθεί η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στα ηλεκτρονικά τμήματα του Ελληνικού Ανοικτού (ΕΑΠ) στα μεταπτυχιακά προγράμματα της Σχολής των Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τα μεταπτυχιακά αυτά προγράμματα είναι καινούργια και δεν έχουν μελετηθεί ακόμη. Τα προγράμματα αυτά παρακολουθούν τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις τους εξ αποστάσεως και μέσω τηλεδιάσκεψης. Παράλληλα, είναι εξίσου σημαντικό να ερευνηθεί το πώς οι φοιτητές αποτιμούν τις δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης σε σχέση με τις εξ αποστάσεως σπουδές. Τα ερευνητικά δεδομένα αποτελούν συλλογή της μελέτης των προαναφερθέντων ηλεκτρονικών τμημάτων κατά την εκπόνηση της διπλωματικής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στις Επιστήμες της Αγωγής την περίοδο της άνοιξης του 2019.

Η εξέταση των στοιχείων αυτών αναμένεται να αποτυπώσει τον τρόπο που συνεργάζονται αυτά τα ανθρώπινα δίκτυα μάθησης προκειμένου να παράγουν γνώση. Τα συμπεράσματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη ενίσχυση της μάθησης και διδασκαλίας σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα να συμβάλλουν στην βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και γενικότερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Η συνεργατική μάθηση, σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, μπορεί να οριστεί ως μια συλλογική μαθησιακή διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές συνεργαζόμενοι στην τάξη οικοδομούν τη γνώση ατομικά και συλλογικά και που στηρίζεται θεωρητικά στο ρόλο του περιβάλλον στη μάθηση (Αρμακόλας, 2018·Johnson & Johnson, 1987·Μπούρας κ.α., 2006). Η συνεργατική μάθηση βασίζεται σε κοινωνιογνωστικές και εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης. Ουσιαστικά, έχει ως βάση τη θεωρία του Vygotsky, τη γνωστή ως κοινωνικοπολιτισμική, που δίνει έμφαση στις συνθήκες και τις δεξιότητες μιας κοινωνικής ομάδας (Αρμακόλας, 2018· Zheng, Niiya & Warschauer, 2015· Zhu, Valcke, & Schellens, 2010). Με άλλα λόγια, το κοινωνικό πλαίσιο φαίνεται να επηρεάζει τη μάθηση και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι άνθρωποι.

Ειδικότερα, βασικό χαρακτηριστικό της συνεργατικής μάθησης είναι η εργασία σε μικρές ομάδες με κατανομή ρόλων και έργου και η σύνθεση γνώσεων και πρακτικών (Χαραλαμπίδου, 2005). Ανάμεσα στα μέλη της ομάδας υπάρχει αλληλεπίδραση που απορρέει από τις κοινές δραστηριότητες αλλά και αλληλεξάρτηση, καθώς όλοι εργάζονται για κοινούς στόχους. Αξιολογείται ότι οι μαθητές στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης αναλαμβάνουν τόσο ατομική όσο και συλλογική ευθύνη για τις εργασίες που επιτελούν. Τα μέλη λογοδοτούν ατομικά για το έργο τους στην ομάδα.

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ένα διαφορετικό ρόλο από αυτό του μεταδότη γνώσεων, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή τάξη. Το κυριότερο μέλημά του είναι ότι καλείται να

οργανώσει και να υποστηρίξει παιδαγωγικά τη συνεργατική μάθηση, θέτοντας ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους. Αυτόματα, μέσα από την οργάνωση των δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης γίνεται ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στο γνωστικό πεδίο και στην αποκτηθείσα γνώση από τους εκπαιδευόμενους (Laguador, 2014).

Ακολούθως, είναι η μαθησιακή στρατηγική που εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματά της δεν περιορίζονται μόνο στο γνωστικό τομέα αλλά επεκτείνονται και στον κοινωνικό, ενώ παράλληλα έχει θετικά αποτελέσματα σε μαθητές τόσο με υψηλές επιδόσεις όσο και με χαμηλές (Laguador, 2014). Ταυτόχρονα, μέσα από τη συνεργατικές δραστηριότητες, οι κοινωνικές δεξιότητες βελτιώνονται και ο ανταγωνισμός υποχωρεί, καθώς αξίζει να σημειωθεί ότι η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Ανάμεσα στα οφέλη της είναι η ενίσχυση των κινήτρων, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, η ανάπτυξη τους αισθήματος κοινότητας (McLoughlin, 2002).

Η ανασκόπηση της έρευνας τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει δείξει ότι η συνεργατική μάθηση σε ηλεκτρονικό περιβάλλον φαίνεται να παρέχει πολλά θετικά μαθησιακά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Γλαρούδης, 2012·Δελής, 2014 ·Kirschner, 2001·McLoughlin, 2002). Καταγράφεται αύξηση στη συμμετοχή, ενεργός συμμετοχή, συνεργασία χωρίς ανταγωνισμό, ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, συνοχή, ερευνητική μάθηση. Ακόμη η τεχνολογία έχει εστιάσει σε ορισμένες πάλι εφαρμογές, ψηφιακά εργαλεία και στην ανάπτυξη ηλεκτρονικών περιβαλλόντων που προσφέρουν πιο αποτελεσματικά και ευέλικτα συνεργατική μάθηση με απομακρυσμένη επίβλεψη (Fakas, Nguyen, & Gillet, 2005). Επιπρόσθετα, έχει επισημανθεί ότι σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, όπου μπορεί κάποιος να αποκρύπτει την ταυτότητα του, μειώνεται το άγχος και καλλιεργούνται πιο αποτελεσματικά οι επικοινωνιακές δεξιότητες (AbuSeileek, 2012 ·Kirschner, 2001 ). Τέλος, το αποτέλεσμα της συνεργατικής μάθησης εξαρτάται από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την αξιοποίηση ή μη των κατάλληλων τεχνολογικών εργαλείων (McLoughlin, 2002· Πέτρου-Μπακίρη & Δημητρακοπούλου, 2001).

#### **Σκοπός ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι κυριότεροι παράμετροι της συνεργατικής μάθησης σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον, όπως είναι τα ηλεκτρονικά τμήματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στα μεταπτυχιακά του προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Με βάση το σκοπό προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιες ενέργειες ο εκπαιδευτής οργανώνει τη συνεργατική μάθηση σε ηλεκτρονικό περιβάλλον;
- Πώς αποτιμούν οι φοιτητές τη συνεργατική μάθηση στις τηλεδιασκέψεις αναφορικά με τις σπουδές τους;
- Πώς αποτιμούν οι φοιτητές τη συνεργατική μάθηση στις τηλεδιασκέψεις αναφορικά με την αποκτηθείσα γνώση;
- Πώς αποτιμούν οι φοιτητές τη συνεργατική μάθηση αναφορικά με την αίσθηση της ομάδας;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην εφαρμογή της συνεργατική μάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον;

#### **Η Μεθοδολογία της έρευνας**

Για την εξέταση του θέματος διεξήχθη εμπειρική έρευνα και ειδικότερα ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση ημιδομημένης εξ αποστάσεως προφορικής συνέντευξης. Η επιλογή αυτής της προσέγγισης έγινε καθώς η ποιοτική έρευνα προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα (Greswell, 2011). Πληροφορητές της έρευνας απετέλεσαν δέκα (10) μεταπτυχιακοί φοιτητές που παρακολουθούσαν τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις στα ηλεκτρονικά τμήματα του

Ανοικτού Ελληνικού Πανεπιστημίου. Οι φοιτητές παρακολουθούσαν τα καινούρια μεταπτυχιακά προγράμματα στη Σχολή των Ανθρωπιστικών Επιστημών και ειδικότερα τα ηλεκτρονικά τμήματα. Από αυτούς ο ένας ήταν άντρας και οι εννέα γυναίκες, και η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική. Οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης σχετικά με τον τρόπο συνεργασίας σε αυτά τμήματα, τις μορφές συνεργατικής μάθησης, τις δυσκολίες και τα οφέλη. Οι συνεντεύξεις έγιναν την περίοδο της Άνοιξης του 2019. Ας σημειωθεί ότι πρόκειται για μελέτη περίπτωσης που εξετάζει τη συνεργατική μάθηση μέσα από τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις που διεξαγόταν με τηλεδιάσκεψη.

### **Μέσο συλλογής δεδομένων**

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη μελέτη ερευνών συναφών με το θέμα που επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε (Γλαρούδης, 2012·Δελής, 2014 ·Kirschner, 2001· McLoughlin, 2002· Πέτρου-Μπακίρη & Δημητρακοπούλου, 2001· Ποζίδης, Μανούσου, & Κουτσούμπα, 2015 ·Χαραλαμπίδου, 2005). Ακόμη, οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου ώστε να συλλεχθούν όσο το δυνατό περισσότερα δεδομένα από την εμπειρία των φοιτητών για την ολιστική προσέγγιση του θέματος (Greswell, 2011). Για την μελέτη των διαδικασιών και του αποτελέσματος της συνεργατικής μάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον εστίασαμε σε ορισμένους τομείς του θέματος προκειμένου να αναδείξουμε δυνατά και αδύνατα σημεία.

**Πίνακας 1. Η αποτύπωση της συνεργατικής μάθησης σε ηλεκτρονικό περιβάλλον εκπαίδευσης**

1	Μορφές
2	Οφέλη
3	Δυσκολίες
4	Ο ρόλος τους εκπαιδευτή
5	Προϋποθέσεις

### **Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων**

Καθόλη τη συνέντευξη οι φοιτητές συνέκριναν αυθόρμητα τις ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση με άλλες τηλεδιασκέψεις που απουσιάζουν διαδικασίες συνεργατικής μάθησης. Στην ανάλυση των δεδομένων αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη καθώς δεν έγιναν άλλου είδους μετρήσεις που να εξετάζουν τη συμβολή της συνεργατικής μάθησης στην οικοδόμηση της γνώσης και στην ομαδική συνοχή.

#### *Μορφές συνεργατικής μάθησης*

Στη ερώτηση ποιες είναι οι συνηθέστερες μορφές συνεργατικής μάθησης οι φοιτητές ανέφεραν ότι χρησιμοποιείται κυρίως η καθοδηγούμενη ανταλλαγή απόψεων και η συνεργατική εκπόνηση δραστηριοτήτων μικρής έκτασης. Ειδικότερα η πλειοψηφία αυτών συμφώνησαν ότι ο Καθηγητής-Σύμβουλος τους αναθέτει ένα θέμα γνωστικής φύσεως, παρά δημιουργικού χαρακτήρα προς μελέτη. Έπειτα, τους χωρίζει σε ομάδες και με ερωτήματα πάνω σε βασικά σημεία του υπό εξέταση θέματος επιχειρεί να ενεργοποιήσει τον στοχασμό, να ανακαλέσει πρότερες γνώσεις και να τους παρακινήσει να ξαναδούν το θέμα από άλλες οπτικές. Χρησιμοποιεί κάποτε και ημιτελείς ερωτήσεις. Μετά την εργασία σε ομάδες, οι φοιτητές πλέον στην ολομέλεια, συζητούν και επαναδιαπραγματεύονται το θέμα με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στο πλαίσιο της ομάδας. Ακόμη, εννέα από τους δέκα ανέφεραν ότι ορισμένες φορές τους αναθέτουν την εκπόνηση δραστηριοτήτων μικρής έκτασης σε ομάδες. Αφού συνεργαστούν για ένα μικρό διάστημα, γύρω στα 20 λεπτά, για να καταλήξουν σε κοινή ενιαία άποψη, εκπονούν κοινή δραστηριότητα την οποία παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Σπανιότερα εξήγησαν ότι δίνεται ένα πρόβλημα προς διερεύνηση, το οποίο απαιτεί ανάλυση,

αξιολόγηση ή σύνθεση ή αναθεώρηση απόψεων, το οποίο συνήθως συνοδεύεται και από διάφορες πηγές. Οι φοιτητές εργάζονται σε ζεύγη για ορισμένο χρονικό διάστημα είτε μέσα από συνεργατικά εργαλεία είτε μέσω κινητού τηλεφώνου ή ακόμη αξιοποιώντας και τον κειμενογράφο για την επικοινωνία τους. Στο τέλος παρουσιάζονται οι απαντήσεις στην ολομέλεια και εξάγουν συμπεράσματα προς το υπό εξέταση θέμα. Χαρακτηριστικά ανέφεραν τα εξής:

- “ναι, μας βάζει να κάνουμε εργασίες μικρής έκτασης, πάνω σε ερωτήματα παρά σε σύνθετα ζητήματα...Φοιτητής 1”

- “εργαζόμαστε στο γνωστικό μέρος αλλά δεν εμβαθύνουμε ιδιαίτερα, απλά ερωτήματα μας θέτει και εκείνη την ώρα προσπαθούμε με κάθε μέσο να επικοινωνήσουμε και να συνεργαστούμε, κάποιες φορές με το τηλέφωνο, άλλες με συνεργατικά έγγραφα, έχει τύχει και αυτό, και άλλες με τον κειμενογράφο...Φοιτητής 4”

- “κάποιοι ναι, μας δίνουν προβλήματα προς επίλυση ή να συνθέσουμε μια έννοια, να δουλέψουμε πάνω σε αυτή...Φοιτητής 6”

#### *Οφέλη*

Όλοι οι ερωτηθέντες φοιτητές αξιολόγησαν θετικά τη συμμετοχή τους στη συνεργατική μάθηση και εκτίμησαν ότι είναι η καλύτερη πρακτική για να αισθανθούν μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας μάθησης. Όπως εξήγησαν εκτενέστερα, αυτό ενίσχυσε τη επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την ομαδική συνοχή. Αρκετοί από αυτούς, έξι από τους δέκα, περιέγραψαν με ενθουσιασμό τη συμμετοχή τους στις συνεργατικές δραστηριότητες, καθώς τους αύξησε το ενδιαφέρον και συνέβαλε στο να μην εγκαταλείψουν την τηλεδιάσκεψη. Θεωρούν ότι έτσι γνωρίστηκαν με τα υπόλοιπα μέλη του τμήματος, αντάλλαξαν ιδέες γύρω από το υπό εξέταση θέμα και μοιράστηκαν υλικό για τις ατομικές εργασίες τους, που θα ακολουθούσαν μετά την τηλεδιάσκεψη. Ακόμη έκαναν γνωριμίες, που τις κράτησαν, για να συμπορεύονται σε όλη την περίοδο των εξ αποστάσεως σπουδών τους και να μην είναι μόνοι. Όλοι υποστήριξαν ότι οι εργασίες που ανέλαβαν τους βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα την ύλη που είχαν μελετήσει. Ακόμη από τις συνεντεύξεις όλοι φάνηκε να επιζητούν δραστηριότητες πάνω σε πιο σύνθετα ζητήματα που θα τους δώσουν την αφορμή να εμβαθύνουν περισσότερο. Στο ερώτημα αν εφάρμοσαν τις γνώσεις που οικοδόμησαν μέσα από τη συνεργατική μάθηση, οι φοιτητές απάντησαν όλοι θετικά και σημείωσαν ότι τις χρησιμοποίησαν στις επόμενες ατομικές εργασίες της θεματικής ενότητας. Ακόμη, δύο ανέφεραν ότι θα ήθελαν οι δραστηριότητες να είναι δημιουργικού χαρακτήρα, και όχι γνωστικής απλά διερεύνησης. Αξιοσημείωτο είναι ότι παρά τα θετικά αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης, οι φοιτητές ανέφεραν ότι οι ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση είναι λίγες και σε ορισμένα μαθήματα ανύπαρκτες. Αντιπροσωπευτικά είναι τα εξής:

- “...νομίζω ότι οι ομαδικές δραστηριότητες, αν και είναι λίγες, μας δίνουν τη δυνατότητα να γνωριστούμε, να ανταλλάξουμε ιδέες...Φοιτητής 1”

- “...μας έδωσε ένα θέμα και μας χώρισε σε ομάδες των 3-4 ατόμων, είχαμε 20’ για να συνεργαστούμε μέσα από ένα διαδικτυακό τοίχο...πολύ γρήγορα καταλήξαμε σε μια ενιαία άποψη, αφού συζητήσαμε...στην αρχή χρειαστήκαμε λίγα λεπτά να σπάσει ο πάγος και να πάρουμε θέση...ωστόσο οι δραστηριότητες δεν εκτείνονται σε βαθύτερα θέματα που απαιτούν ανάλυση και σύνθεση, θα έλεγα είναι απλά ερωτήματα...Φοιτητής 3”

- “...μέσα από τη συνεργατική μάθηση, ένιωσα ομάδα με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες του τμήματος, αυτό με έκανε να συμμετέχω περισσότερο, να μην εγκαταλείψω τη τηλεδιάσκεψη ή αν θες να μείνω προσηλωμένη σε αυτή χωρίς εκείνη την ώρα να κάνω και κάτι άλλο παράλληλα. Πολλές φορές έτυχε να μιλάει ο εκπαιδευτής και εγώ να κάνω δουλειές στο σπίτι και νομίζω και άλλοι το κάνουν αυτό, αν δεν υπάρχει ενδιαφέρον...Φοιτητής 4”



• “οι συνεργατικές δραστηριότητες ήταν η αφορμή να γνωριστώ με μερικά μέλη του τμήματος και έκτοτε ανταλλάξαμε τηλέφωνα και επικοινωνούμε, ανταλλάσσουμε υλικό και αισθάνομαι ότι δεν είμαι μόνη σε αυτό που λέμε εξ αποστάσεως σπουδές...Φοιτητής 7”

#### *Δυσκολίες συνεργατικής μάθησης*

Στο ερώτημα αν καταφέρνουν να συνεργαστούν καλά και χωρίς δυσκολίες, εκείνοι απάντησαν ότι πάντα συνεργάζονται χωρίς συγκρούσεις. Μόνο ένα άτομο ανέφερε ότι αρνείται να συνεργαστεί με άτομα που είναι ανταγωνιστικά και προβάλλουν το εγώ τους είτε στην ομάδα είτε στο τμήμα με σκοπό να εξασφαλίζουν την ευνοϊκή διάθεση του εκπαιδευτή. Άλλες δυσκολίες που περιέγραψαν συνοψίζονται στο γεγονός ότι δεν γνωρίζονται διά ζώσης, δεν έχουν βρεθεί ποτέ στον ίδιο φυσικό χώρο και αυτό τους κάνει αρχικά να αισθάνονται άβολα για να εκθέσουν τον εαυτό τους. Μάλιστα ένα άτομο πρότεινε ότι θα μπορούσε έστω μια φορά να είχαν βρεθεί διά ζώσης, εκτιμά ότι αυτό θα τους βοηθούσε να γνωριστούν καλύτερα και να λειτουργήσουν ως ομάδα. Περίπου οι μισοί από αυτούς αναφέρθηκαν στο απρόσωπο της τεχνολογίας και σημείωσαν ότι οι κλειστές κάμερες αποθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή. Σε αυτό πρόσθεσαν ότι πάντα υπάρχουν άτομα που παραμένουν βουβά ή εκφράζονται ελάχιστα, το θεωρούν χαρακτηριστικό των ενηλίκων. Ακόμη δύο από αυτούς πρότειναν ότι απαιτείται χρόνος να εκπαιδευτούν σε αυτό το είδος συνεργατικής μάθησης και να εξοικειωθούν με τη διαδικασία, Ωστόσο, όπως επεσήμαναν, ο ρόλος τους εκπαιδευτή σε αυτές τις περιπτώσεις είναι καταλυτικός καθώς οι περισσότεροι παρακινούν όλους τους συμμετέχοντες να εμπλακούν και τους αναθέτουν τις περισσότερες φορές διακριτούς ρόλους μέσα στη ομάδα. Τέλος αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετωπίσουν εξαιτίας των ψηφιακών μέσων συνεργατικής μάθησης. Κάποια μέσα, υποστήριξαν τους βοηθούν να συνεργαστούν πιο αποτελεσματικά και κάποια λιγότερο, για αυτό πολλές φορές αντάλλαζαν τηλέφωνο για να επικοινωνήσουν εκείνη τη στιγμή. Ένας, τέλος, φοιτητής επεσήμανε το ρόλο που παίζουν τα εξάμηνα στη διάθεση συμμετοχής, θεωρεί δηλαδή ότι όσο περνάει ο χρόνος, τόσο μειώνεται το ενδιαφέρον συμμετοχής σε δραστηριότητες, καθώς δεν υπάρχει βαθμολογική επίπτωση. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- “...είναι δύσκολο, γιατί δεν έχουμε βρεθεί ποτέ στον ίδιο χώρο, τον άλλο μπορεί να μην τον ξέρεις ούτε και στην όψη, πολλοί έχουμε συνέχεια την κάμερα κλειστή...Φοιτητής 5”
- “... είναι δύσκολο να συνεννοηθείς μέσα από τον υπολογιστή, αν η εφαρμογή, το συνεργατικό έγγραφο δε βοηθούσε, ανταλλάσσαμε τηλέφωνα και μιλούσαμε μεταξύ μας...Φοιτητής 6”
- “κάποιοι παραμένουν βουβά πρόσωπα και αυτό εμένα με αποθαρρύνει να εκφραστώ ελεύθερα...οι ενήλικες κινούνται με βάση τις προσδοκίες τους...Φοιτητής 8”

#### *Ο ρόλος του εκπαιδευτή*

Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή στη συνεργατική μάθηση, οι φοιτητές ανέφεραν ότι η συνεργατική μάθηση απαιτεί παιδαγωγικό σχεδιασμό προκειμένου να ολοκληρωθεί επιτυχώς. Αυτοί επιλέγουν τις μορφές συνεργατικής μάθησης και το ψηφιακό μέσο συνεργασίας. Αυτοί επιλύουν τις δυσκολίες που προκύπτουν στο βαθμό που μπορούν να είναι ενήμεροι τεχνολογικά. Όλοι συμφώνησαν ότι αρχικά ο εκπαιδευτής με ερωτήσεις εμπλέκει τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίζει τους συμμετέχοντες σε ομάδες με ξεκάθαρους στόχους και κάποιες φορές με διακριτούς ρόλους για το κάθε μέλος. Οι εκπαιδευτές ανακαλούν πρότερες γνώσεις και εμπειρίες με διάφορους τρόπους λχ με προβολές και στη συνέχεια τους καλούν να αναστοχαστούν και να δουν το θέμα από άλλες οπτικές. Η ανταπόκριση των συμμετεχόντων σημείωσαν εξαρτάται από το χαρακτήρα και τις διδακτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτή. Όταν νιώθουν ενθάρρυνση και οικειότητα, θέλουν και οι ίδιοι να συμμετέχουν πιο ενεργά. Η πλειοψηφία τους, με ελάχιστες εξαιρέσεις, παίζει το ρόλο του διευκολυντή ανάμεσα στη γνώση και στην οικοδόμηση της. Οι εκπαιδευτές, όπως εξήγησαν, οι περισσότεροι, έχουν την εποπτεία και τη υποστήριξη των ομάδων και

καθοδηγούν τη συζήτηση στη ολομέλεια μετά το πέρας των παρουσιάσεων προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα. Αυτή η διαδικασία της εξαγωγής συμπερασμάτων τους βοηθά να εμβαθύνουν.

- “... ο εκπαιδευτής με απλά ερωτήματα, με ημιτελείς ερωτήσεις μας παρακινεί και έτσι ξεκινάμε να δουλεύουμε σε ομάδες...Φοιτητής 2”
- “...ο εκπαιδευτής είναι αυτός που βάζει τους στόχους και όταν μοιράζει και ρόλους στην ομάδα νομίζω ότι συνεργαζόμαστε καλύτερα, όλοι ανταποκρίνονται γιατί έχουν κάτι αναλάβει..Φοιτητής 9”
- “στο τέλος, τη συζήτηση, τη κατευθύνει εκείνος και έτσι φωτίζεται το θέμα καλύτερα, προσεγγίζεται ολιστικά...Φοιτητής 10”

#### *Προϋποθέσεις συνεργατικής μάθησης*

Προκειμένου να καταφέρουν να συνεργαστούν με επιτυχία, όπως ήδη αναφέρθηκε, απαιτείται από πριν την τηλεδιάσκεψη, η παιδαγωγική οργάνωση της συνεργατικής μάθησης από τον εκπαιδευτή. Όλοι ανέφεραν ότι ο εκπαιδευτής με τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις και παρακινώντας οδηγεί τις ομάδες στη διεκπεραίωση των εργασιών και στην επιτυχία της συλλογικής αυτής μαθησιακή διαδικασία. Αυτός παρακολουθεί από απόσταση και ενεργοποιείται όταν οι συνθήκες το απαιτούν. Ακόμη οχτώ από τους δέκα θεωρούν ότι στη διεξαγωγή συνεργατικών δραστηριοτήτων σημαντικό ρόλο παίζουν τα ψηφιακά μέσα. Ορισμένες φορές τόνισαν ότι τα μέσα δεν τους διευκόλυναν και αναγκάστηκαν να αναζητήσουν άλλους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας. Τέλος, δύο ανέφεραν ως σημαντικό παράγοντα τα μέλη σύνθεσης της ομάδας, καθώς υπάρχουν άτομα που είτε δε συμμετέχουν είτε κινούνται ανταγωνιστικά. Η συνεργασία φάνηκε να διευκολύνεται όταν το κάθε μέρος έχει αναλάβει κάτι για το οποίο φέρει ατομική ευθύνη. Χαρακτηριστικά παρατίθενται:

- “...ο εκπαιδευτής είναι αυτός που καθορίζει το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα της συνεργατικής μάθησης για μένα...αυτός δίνει κίνητρα και κινείται μεθοδικά, ώστε να εξάγουμε ένα συμπέρασμα από όλη τη διαδικασία...Φοιτητής 2”
- “όταν ένα μέσο δημιουργεί πρόβλημα ή δεν καλύπτει τη διαδικασία...η εργασία δεν ολοκληρώνεται...Φοιτητής 3”
- “όταν βλέπω άτομα να κινούνται ανταγωνιστικά, αρνούμαι να συμμετέχω, μου θυμίζει σχολική τάξη...Φοιτητής 10”

#### **Συζήτηση - Συμπεράσματα**

Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι η δυναμική της ομάδας συμβάλει θετικά στις εξ αποστάσεως σπουδές (Αρμακόλας, 2018). Οι φοιτητές εντάσσονται πιο αποτελεσματικά στην ομάδα των ηλεκτρονικών τμημάτων, αποκτούν την αίσθηση της ομάδας και λειτουργούν ως κοινότητα μάθησης. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι έτσι νιώθουν να μοιράζονται στόχους, ανησυχίες, καλές πρακτικές, υλικό και πηγές για τη μελέτη τους. Ωστόσο, φαίνεται να μην αισθάνονται ομάδα με τον εκπαιδευτή απλά να εκτιμούν την πρόθεσή του να δουλέψει με ομάδες και να δημιουργήσει συνθήκες συνεργατικής μάθησης. Αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ αποτιμούν θετικά την αυτονομία που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη μελέτη και στο χώρο, δε θέλουν να είναι μόνοι. Εξέφραζαν αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης την επιθυμία να συμπορεύονται με άλλους φοιτητές και δήλωσαν ότι κράτησαν προσωπική επαφή με άτομα που γνώρισαν σε συνεργατικές δραστηριότητες.

Αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο, η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια ευκαιρία για να κατανοήσουν το προς μελέτη υλικό, τα λάθη τους σε προηγούμενες ατομικές εργασίες, να εμβαθύνουν περισσότερο και είναι η αφετηρία για περαιτέρω προσωπική μελέτη ή γνωστική αναζήτηση. Παράλληλα εξέφρασαν και την ανάγκη πέρα από τις διαδικασίες αυτομάθησης και αυτορύθμισης να ενισχυθεί στις εξ αποστάσεως σπουδές η διδασκαλία στο γνωστικό

αντικείμενο. Θα ήθελαν ορισμένη από τη ύλη να την κατακτούν όχι μόνο άμεσα από προσωπική μελέτη αλλά και με άλλους διδακτικούς τρόπους.

Ακόμη, οι ερωτηθέντες φοιτητές περιγράφουν με ενθουσιασμό όλη τη διαδικασία των συνεργατικών δραστηριοτήτων αλλά και τις δυσκολίες εξαιτίας κυρίως του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος. Οι απόψεις του επιβεβαίωσαν και την έρευνα ότι αυξάνει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, την εμπλοκή και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Νιάρη κ.α. 2017·Χαραλαμπίδου, 2005). Από τα ευρήματα της έρευνας είναι προφανές ότι η συνεργατική μάθηση δεν αποτελεί απλά ένα μέσο ενίσχυσης της ομαδικής συνοχής αλλά είναι το κυριότερο, καθώς μόνο μέσα από τις ομαδικές εργασίες ένιωσαν ομάδα. Ταυτόχρονα, περιγράφηκε η απροθυμία ορισμένων να συμμετέχουν καθώς, όπως υποστήριξαν, αυτό συνηθίζεται σε ομάδες ενηλίκων κάποιιοι να μένουν βουβά πρόσωπα.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι φοιτητές παραπονέθηκαν ότι ο εκπαιδευτής δε χρησιμοποιεί τη συνεργατική μάθηση τόσο συχνά, καθώς απαιτεί χρόνο, προετοιμασία και οργάνωση. Οι ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση είναι λίγες στα συγκεκριμένα τμήματα και πάνω σε θέματα περιορισμένης γνωστικής εμβέλειας.

Ωστόσο κατά την εφαρμογή μοντέλων συνεργατικής μάθησης, φαίνεται να εντοπίζονται προβλήματα που αφορούν είτε την έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με αυτό τον τρόπο εργασίας είτε ανεπάρκεια των ψηφιακών μέσων. Προτείνεται οι εκπαιδευτές των εξ αποστάσεως σπουδών κατά το σχεδιασμό της να λάβουν υπόψη τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και να αφιερώνουν χρόνο ώστε να εκπαιδεύσουν τους συμμετέχοντες στις διαδικασίες συνεργατικής μάθησης. Ακόμη, ενδιαφέρον θα προκαλούσε ο εμπλουτισμός της τηλεδιάσκεψης με πολλές και διαφορετικές μορφές συνεργατικής μάθησης. Αναγκαίο κρίνεται και κατά τον σχηματισμό ομάδων οι εκπαιδευτές οφείλουν να μοιράζουν ρόλους διακριτούς ώστε κάθε μέλος να είναι υπεύθυνο για ορισμένη εργασία, καθώς έτσι κερδίζεται χρόνος και εξασφαλίζεται η καθολική συμμετοχή. Τελευταίο αλλά πολύ σημαντικό είναι η δημιουργία πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης που θα υποστηρίζει τη διάδραση, τις συνεργατικές δραστηριότητες και την επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα περιέχει θεωρητικούς και μεθοδολογικούς περιορισμούς. Τα συγκεκριμένα ηλεκτρονικά τμήματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου λειτουργούν συμβουλευτικά ως Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις μέσα στο σύστημα υποστήριξης των εξ αποστάσεως σπουδών και όχι ως κοινότητες μάθησης. Ακόμη, το δείγμα είναι πολύ μικρό ώστε να επιτραπεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων, ωστόσο αποτυπώνεται η εικόνα της συνεργατικής μάθησης στα συγκεκριμένα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Η έρευνα αποτελεί μόνο μελέτη περίπτωσης. Απαιτούνται έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας που θα συνδυάζουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα ώστε να καταγραφούν πληρέστερα τα οφέλη και οι δυσκολίες κατά την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

#### **Αναφορές**

AbuSeileek, A. F. (2012). The effect of computer-assisted cooperative learning methods and group size on the EFL learners' achievement in communication skills. *Computers & Education, 58*(1), 231-239.

Altinay, Z. (2017). Evaluating peer learning and assessment in online collaborative learning environments. *Behaviour & Information Technology, 36*(3), 312-320.

Creswell, J. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα, σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην/Ίων

Fakas, G. J., Nguyen, A. V., & Gillet, D. (2005). The electronic laboratory journal: a collaborative and cooperative learning environment for web-based experimentation. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW), 14*(3), 189-216.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall, Inc.

Kirschner, P. A. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Learning and Instruction, 10*, 1-9.

Laguador, J. M. (2014). Cooperative learning approach in an outcomes-based environment. *International Journal of Social Sciences, Arts and Humanities, 2*(2), 46-55.

McLoughlin, C. (2002). Computer supported teamwork: An integrative approach to evaluating cooperative learning in an online environment. *Australasian Journal of Educational Technology, 18*(2).

Zhang, K., Peng, S. W., & Hung, J. L. (2009). Online collaborative learning in a project-based learning environment in Taiwan: a case study on undergraduate students' perspectives. *Educational Media International, 46*(2), 123-135.

Zheng, B., Niiya, M., & Warschauer, M. (2015). Wikis and collaborative learning in higher education. *Technology, Pedagogy and Education, 24*(3), 357-374.

Zhu, C., Valcke, M., & Schellens, T. (2010). A cross-cultural study of teacher perspectives on teacher roles and adoption of online collaborative learning in higher education. *European Journal of Teacher Education, 33*(2), 147-165.

Αμοργιανιώτη, Ε. (2020). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή του Covid-19. Ποιοτική Προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *International Journal of Educational Innovation, Vol 2, Issue 7*

Αρμακόλας, Σ. (2018). Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Γλαρούδης, Δ. Π. (2012). Τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών στη συνεργατική μάθηση μέσω κινητών συσκευών. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής. (ΕΠ)

Δελής, Φ. (2014). Συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Μελέτη περίπτωσης στη διδασκαλία της Γλώσσας Γ' Γυμνασίου. Μεταπτυχιακό Εργασία Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Λιοναράκης, Α., Βερύκιος, Β., Νιάρη, Μ., Σφακιωτάκη, Κ., Αγγέλη, Α., Τζήλου, Γ., Σιάκας, Σ., & Σταυρόπουλος, Η. (2017). Η συνεργατική μάθηση ως εργαλείο υποστήριξης φοιτητών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο: Α. Λιοναράκης και συν. (Επιμ.), *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα 23-26 Νοεμβρίου 2017, 9, 5A*, 164-176.

Μπούρας & Τσιάτσος (2006). Συνεργατικά Περιβάλλοντα Μάθησης από Απόσταση. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠ Ε: Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες*, 13-23.

Νιάρη, Μ., Σαμαράς, Χ., Κουτσούκος, Β., Λιοναράκης, Α., & Βερύκιος, Β. (2017). Εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Η περίπτωση ελέγχου οχήματος από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία, 13*(1), 54-64.

Πέτρου-Μπακίρη, Α., & Δημητρακοπούλου, Α. (2001). Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη μάθηση μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων από απόσταση και πώς αυτοί διαμορφώνουν τη συνεργατική τεχνολογία; Στο Β. Μαρκάκης (Επιμ.). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση: Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*.

Ποζίδης, Π., Μανούσου, Ε., & Κουτσούμπα, Μ. (2015). Η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε δίκτυο Δημοτικών σχολείων της Κέρκυρας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8*(1A).

Χαραλαμπίδου, Ε. (2005). Συνεργατική μάθηση με τη διδακτική αξιοποίηση του Διαδικτύου (μέθοδος WebQuest) στην τάξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Master's thesis).

## **ICT for educational leadership in secondary special education schools in Greece in a multicultural environment**

**Koniari Dimitra**

Teacher of Greek philology in united special vocational secondary education school of Larissa  
demyapr81@gmail.com

**Prendes-Espinosa, M. Paz**

Professor of Educational Technology, University of Murcia  
pazprend@um.es

**Sanchez Vera, Maria Del Mar**

Lecturer in Educational Technology, University of Murcia  
mmarsanchez@um.es

### **Summary**

In our days, the age of digitalization, as the digital technologies have become a vital part of the everyday work, principals of special secondary education schools with immigrant students with SEN face new challenges and are forced to transform their previous educational and administrative practices improving their digital competences in their administrative issues. Especially, this present research is focused on the digital competence of principals of special secondary education schools with immigrant students with SEN in Greece. It is a quantitative research in which it has been used the questionnaire in order to measure the extend of digital competence of principals. After the statistical analysis of the data it has emerged, firstly medium level of digital competence of these principals and, secondly, the need for further training and technical support. Of course, issues that could be the subject of future researches came in the surface.

**Keywords:** special education, multiculturalism, principal, digital competence

**Abbreviations:** EU- European union, ICT- information and communication technologies, SEN- Special education needs

### **Introduction**

The digital world is an indelible part of our modern life (Jackman, et al, 2021). The administration of today's special secondary schools with immigrant students with SEN has as its main objective the proper and effective function of the school unit both in its internal context and in the wider social context in which it is a part of. In the modern environment of the technological explosion of information and communications, special secondary schools with immigrant students with SEN, and especially, each principal of these could not be an observer, but principals must integrate and exploit ICT as well as their digital competence in their daily administrative practice (Giddens, 2006).

As Καπαχτοή and Τσιμπλίδου (2009) mention, the attitudes of principals play a crucial role in the integration of ICT in schools and in the promotion into a modern and effective organization. Principals are required to act as technology leaders and teachers as facilitators, to provide the skills and knowledge for the 21st century education (Roblyer & Doering, 2014). The role of the principal is very important for this as principal can instil in the other members the vision for the success of the education (Φακουρέλη, Σ. & Ντεροπούλου- Ντέρου, 2013).

### **Framework of students with special educational needs**

The EU has made some efforts to improve the living conditions of special people and to ensure equal rights for every people with disability since 1980s. From all the legislative tools it is worth mentioning the year 2003 as the Year of Persons with Disabilities (Kottas, 2020).

In students with SEN is included a broad range of students with varying cognitive, physical, emotional, and behavioural learning needs which has a result these students to be underperformed and are restricted from daily educational and social activities (Kang & Martin, 2018; Kasturiarachchi, 2020).

According to Greek Law 3699/2008 (Chapter A, Article 1), special education and training is the set of educational services provided to students with disabilities and identified special educational needs. In addition, special education means specially designed instruction supported by special support services programs and can be provided in properly configured and equipped spaces using specialized tools and methods to meet the specific needs of the child, provided within the usual classroom or provided that it does not meet the needs of the student within a department that operates in the general school, hospital, home or elsewhere for as long as continuous assessment is provided of the child (Πολυχρονπούλου, 2012).

### **Framework of multiculturalism**

Nowadays the number of migrants is being significantly increased in many places around the globe and as a result principals have to face different students in terms of language, cultural, values, knowledge and capacities (Ariza et al, 2017).

The multicultural education is a broad concept as have to follow a process in order to deliver basic educational concepts, suitable to all students (Alghamdi, 2017). The multicultural education respects the principles, values and practices of every person and is linked to social justice (Shannon- Baker, 2018). Especially, multicultural education is not a series of strategies or curriculum content but is, in addition, a struggle for the definition of the purposes of education in an unequal world (Sleeter, 2018).

In today's digitalization world people of different cultures communicate without obstacles. Students and teachers activities can participate in all educational practices around the world. In this framework, teachers and principals of schools must have a positive attitude towards multicultural education, respecting the different cultures of everyone in order to ensure equality opportunities in education without discrimination of religion, language and race through the designation of appropriate educational programs and teaching methods (Dewy, et al, 2019; Karacabey, et al, 2019).

Multicultural education should be a process of a comprehensive school reform with seven basic characteristics: it is anti-racist, it is basic, it is important for all students, it is pervasive, its goal is social justice, it is a process, and it is critical pedagogy (El Ashmawi et al, 2018; Nieto, 2000).

### **Framework of school leadership**

The School leadership is an important component for the strong performance of the school. The principals of the schools are responsible for the changing of the school culture (Anderson, 2017).

Every school principal has as obligation to promote, where it is appropriate, innovative approaches in educational institutions, in particular, recognizing and promoting the leadership potential of staff within institutions, in particular through "leadership sharing", providing opportunities to work with colleagues in other institutions and encouraging staff, offering opportunities to develop their capabilities in this area, promoting the creation of innovative teaching and learning environment, including the proper use of ICT and open educational resources both as pedagogical aids and as administrative tools, creating and maintaining networks to initiate and develop effective approaches to leadership in education institutions and promoting mutual learning among managers "(European Union, 2014:,pp: 3-4).

The continuing challenges require all school principals to adopt an open mind on the changes and advances brought by rapid development in technology (Thannimalai & Raman, 2018).

In the context of a special education school with immigrant students, principals need to play an important role, guiding and supporting teacher development, using new techniques to help these students, trying to adapt them to the new school environment. In this regard, efforts should be made in order to reach out to the families of immigrant students with special educational needs and other pupils. A positive educational climate is, after all, a motivation for learning, but also an important factor in promoting resilience. Principals should not treat students with stereotypical reactions, as they are more likely to isolate and marginalize these students (Hamilton, 2007).

### **Digital competence**

The continuous use of digital technologies requires new skills and competencies for all the citizens and especially for the school principals (McGarr & McDonagh, 2019).

According to Digicomp 2.0 project, there has been proposed a digital competence framework which includes the following 5 key areas of competence:

- Information and data literacy
- Communication and collaboration
- Digital content creation
- Safety
- Problem solving (Vuorikari et al, 2016)

### **Methodology**

In the present research is examined the perception of digital competence of the principals of secondary special education schools in Greece with immigrant students with SEN in relation to its contribution to the improvement of the administrative procedures. In this survey, the gender of the participants, their age, their level of education, their training in issues about ICT, special education and multiculturalism as well as the years of experience in the administration, are variables that were included in the design of this research tool (questionnaire).

The quantitative method was selected and, finally, used as it reflects the trends of individuals (Robson & McCartan, 2016). In addition, this method is proposed for those cases that are examined the relations between variables (Creswell, 2011).

As independent variables were considered the questions that are related with the demographic data of the participants and the frequency of using ICT in administration and as dependent variables, the questions about the perception of their digital competence.

Initially, the use of descriptive statistics allows the presentation of the demographic data of the research but also to give the trend that emerges from the answers to the research questions. The inductive statistical analysis was used for the better performance of the results. The results of the questionnaires were edited with the statistical program SPSS. In addition, based on the questions, where it is necessary, the related questions (thematic axes) are grouped, in order to give a more complete picture of the answers. Then, as the questions are grouped, an average is emerged which is based on the averages of the answers to the questions that are grouped individually. Having calculated the above-mentioned averages and standard deviations for each thematic axis, a conclusion is drawn about the prevailing trend in the questions that constitute it. For the purpose of this research has been made seven thematic axes.

The significance level determines the range of the area of acceptance and rejection. The level of significance is  $\alpha=0.05$ .

### **Research questions**

The research questions of the survey were about the digital competence of the principals of special secondary education schools with students with SEN in a multicultural environment. Especially:

- Is there any effect between the demographic elements and the digital competence of principals of special secondary education schools with immigrant students in their management?
- In which extend does the digital competence of the principals of special secondary education schools with immigrant students affect the degree to which they use ICT in the communication?
- How does is it connected the digital competence of principals of special secondary education schools with immigrant students and the level of their self-assessment?
- How does the training on issues about ICT, special education, multiculturalism affect the digital competence of principals of special secondary education schools with immigrant students?
- In which extend does the digital competence of principals of special secondary education schools with immigrant students affect the extent to which they apply special, digital educational programs in the teaching of students with SEN in a multicultural environment?

### **Sample/ participants**

In this research took part the principals of secondary special education schools with immigrant students with SEN in Greece. Especially, in this survey took part: 32 principals of united special vocational secondary gymnasium lyceum, 31 of united special vocational gymnasium with lyceum classes, 17 of united special vocational gymnasium, 48 of special laboratories of professional education and construction, 46 of the integration departments. The questionnaires were distributed to the principals of secondary schools of special education with immigrant students during the period May-June 2020. The number of answered questionnaires that were received was one hundred and seventy four (174).

### **Instrument to collect data**

The tool which was used to collect data and investigate questions was the questionnaire. According to Borg & Gall (1989), the questionnaires can be used in a research in order to record the opinions, attitudes, preferences and perceptions of individuals who are the subject of a research.

The first part of the questionnaire is consisted by questions about personal information's of principals and other information's from managers such as: demographics, their knowledge of computer, data about the use of computer in their schools, information's about their training.

The second part is consisted by questions in which principals are asked to express their degree of agreement and their desire, according to Likert scale questions, in which "agreement / desire scores are presented in a continuous 5 numbers, where one end indicates an absolute agreement and the other absolute disagreement, while the intermediate number expresses the neutral position (Sarafidou, 2011). Furthermore, it was used the Likert scale (1 = not at all, 2 = A little, 3 = Medium, 4 = Much, 5 = Too Much) and also it was used categorical questions (YES-NO).

The third part is constituted by questions (Likert scale) about the degree of disagreement or agreement on the need to use ICT in specific tasks of the school administration by principals.



The last part is constituted by questions (Likert scale) about the reasons that principal don't use the ICT in the administration, as well as the factors that will push them to develop more their digital competence in their school administration and the factors of their administrative success in a special secondary education school with immigrant students with special educational needs.

The main part of the questions were closed because this type can provide useful information about what is being investigated, and it is best offered for statistical analysis, as one can distribute the people who have answered according to their answers, without having to go through from intermediate stages of analysis. Other advantages of this type of questions are that they can be understood easily and at the same time they can be easily answered, while they guarantee a relative anonymity. In addition, the closed-ended questions are useful for gathering certain categories of information and for judging the approval or disapproval of a given opinion, as well as the perceptions of the research subjects (Javeau, 2000).

Specifically, the questions that were used to identify principals' digital competence in administration are consisted mainly by regular Likert scales of five points as follows: I disagree absolutely = 1, I disagree = 2, neither agree, nor disagree = 3, I agree = 4 and I agree absolutely = 5. With the use of Likert scales, the difficulty of measuring objective attitudes can be overcome due to the possibility of alternative answers that they are provided for the benefit of the accuracy of the information (Δημητρόπουλος, 2001).

#### **Distribution and collection of questionnaire**

The questionnaire, after being recorded in electronic form via google forms, was sent to the mails of the directors through a specific completion link and some was given to other directors in person. Personal contact was also selected in order to emphasize the importance of the research.

After, it has been done the collection of the data through the specific link, they were entered in the statistical package SPSS 17 for the social sciences (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS-Version 17.0). With this specific program, the data of the questionnaires were analysed and processed using both descriptive -for the description, organization and presentation of some data-, as well as inductive statistics -for the control of research questions- (Πούσσοσ & Τσαούσης, 2002). After the collection of the questionnaires, they were listed and before we start their codification, they were supervised (Cohen & Manion, 1994).

During the process of codification, it was given a code number for each answer to each question (Cohen & Manion, 1994).

#### **Results**

In this survey took place 174 principals of special secondary education schools with immigrant students, 88 (51%) of whom, were men and 86 (49%) were women. The most participants in the study belonged to the age group 51-60, at a rate of 53% and the smallest population in the population had a rate of 10%.

According to their level of studies, most of the participants in the research have a postgraduate specialization diploma, at a rate of 59%, while most participants work in a Special Vocational Education and Training Laboratories (49 people), a percentage of 28%.

The average number of immigrant students with special educational needs per school unit is 3.8. The most immigrants with special educational needs in a school are about 20, while there are schools without such students.

The average number of educational years of principals is 24. Most years of service are 40 and fewer 6. The average number of years of management experience is 7.6. The most years of administrative experience are 30 and the fewest, only 1.

According to the level of education, most of the participants in the research has attend special training for immigrant students with special educational needs, at a rate of 68%, and

most participants hasn't attended any special training on multicultural education, at a rate of 58%.

In this survey, the managers were asked if they have attended any special training on ICT issues. The majority of directors answered yes, at a rate of 97%. The most frequently attended training programs were the digital skills and their educational utilization, both at 28%

According to their years of experience in ICT use, the most participants seem to have more than 10 years, at a rate of 50% while the participants use ICT in the school administration very often, at a rate of 40%. Finally, in a large majority (65%), the principals consider that the ICT equipment of their school unit is not sufficient.

Firstly, it is analysed the frequency of using ICT for communication. This axis is consisted by ten sub-questions. The overall average of the axis, as it is shown in the table 1, is 2,878 and the sub-averages of the statements is ranged from 2.3 to 3.8, demonstrating a moderate influence of these statements on the frequency of use of ICT for communication. For this axis, the queries that are used were tested for their reliability using Cronbach's alpha = 0.899. It is seemed that the reliability is excellent.

**Table 1: Summary Item Statistics**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2.878	2.305	3.879	1.575	1.683	.214	10
Item Variances	.915	.615	1.297	.682	2.107	.044	10

Especially, 57 principals use ICT for communication with the directorate of secondary education very much while 63 principals much. In order to communicate with the Ministry of education, principals use ICT in a medium level as well as with the director of special education and director of multicultural education. Impressive is the fact that principals use ICT little for their communication with pedagogical institute and with the municipality and very little for their communication with the teachers and families of students.

Secondly, it is analysed the digital competence of principals and its contribution to the normal function of the school unit as it is shown in the table 2. This axis is consisted of nine sub-questions. The overall average of this axis is 3,233 and the individual averages of the statements range from 2.4 to 3.9, demonstrating a moderate influence of these statements on the digital capacity and its contribution to the normal function of the school units. Especially, the questions were checked about their reliability using Cronbach's alpha = 0.902. From the following, it seems that the reliability is excellent.

**Table 2: The digital competence of principals and its contribution to the normal function of the school unit**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3.233	2.425	3.937	1.511	1.623	.219	9
Item Variances	1.157	.730	1.609	.879	2.204	.085	9

Especially, the 76 principals mentioned that they have medium digital competence towards those (16) who have very much digital competence. 50 principals mention that their digital competence helps them to apply digital educational material while 68 principals consider that the ICT helps them to organize better their administrative duties. 73 principals find necessary the ICT in the administration towards 28 who finds ICT very important in their administration.

After, it is analysed the digital competence of principals and their effectiveness in the management of school as it is shown in the table 3. This axis is consisted by twenty-one sub-

questions. The overall average of the axis is 3,703 and the sub-averages of the statements range from 2.5 to 4.5, demonstrating a moderate to very large influence of these statements on digital skills and their effectiveness in management.

**Table 3: The digital competence of principals and their effectiveness in the management**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum /		N of Items
					Minimum	Variance	
Item Means	3.703	2.511	4.529	2.017	1.803	.230	21
Item Variances	.989	.436	1.563	1.127	3.588	.071	21

The questions that are used, were checked about their reliability, using Cronbach's alpha = 0.934. From all the above it seems that the reliability is excellent.

It is worth mentioning that 103 principals want to develop more their digital competence while their digital skills help them to execute better the administration.

In addition, it is analysed the usefulness of the various possibilities of ICT in the administration of school units. This axis is consisted by fourteen individual questions. The overall average of the axis, as it is shown in the table 4, is 4.14 and the individual average of the statements is ranged from 3.3 to 4.6, demonstrating a quite large influence of these statements on the usefulness of the various ICT capabilities in the administration of the schools.

**Table 4: Summary Item Statistics**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum /		N of Items
					Minimum	Variance	
Item Means	4.140	3.270	4.598	1.328	1.406	.152	14
Item Variances	.690	.392	1.055	.663	2.691	.039	14

For this question, the questions that were used, were tested for their reliability using Cronbach's alpha = 0.947. It seems that the reliability is excellent.

The sending of emails and the school computerization are the most important possibilities that are offered from the use of ICT.

Last it is analysed the factors of digital competence that contribute to the execution of the duties of principals. This axis consists six sub-questions. The overall average of the axis, as it is shown in the table 5, is 4,307 and the sub-averages of the statements is ranged from 4.1 to 4.6, demonstrating a large to large influence of these statements on the factors that contribute to the performance of the duties of directors.

**Table 5: Summary Item Statistics**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum /		N of Items
					Minimum	Variance	
Item Means	4.307	4.126	4.626	.500	1.121	.034	6
Item Variances	.509	.318	.886	.568	2.788	.042	6

The questions that were used, were checked for their reliability using Cronbach's alpha = 0.725. It seems that the reliability is excellent.

### **Conclusions and Discussion**

From the above research analysis it seems that there is a significant effect of the type of secondary special education school to the extent of digital competence of principals as well as the use of ICT necessary in their administration.

The gender doesn't seem to affect the digital competence of the principals as their extend of use ICT in administration. The value of p-value = 0.817, i.e. it is greater than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore as it seems there is no statistically significant dependence between the two questions. That is, it is observed that there is no statistically significant effect of gender on the use of ICT in the administration.

In addition, it is examined the impact of school type on the usefulness of different ICT capabilities in school administration. Especially, the value of p-value = 0.002, i.e. it is less than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is a statistically significant dependence between the two questions. It is observed that there is a statistically significant effect of the school type on the usefulness of the various ICT possibilities in the administration of the school units. For this reason comparisons are made between different schools.

In relation to the effect of gender on how ICT facilitates managers to better organize their administrative tasks it is emerged that the value of p-value = 0.296, i.e. it is greater than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is no statistically significant dependence between the two questions. So, there is no statistically significant effect of gender on how much the use of ICT facilitates the organization of administrative tasks.

After it is made a check made between the type of schools and the useful of ICT in school administration. It has emerged that the value of p-value = 0.805, i.e. it is greater than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is no statistically significant dependence between the two questions. So, there is no statistically significant effect of the school type on the usefulness of the various ICT possibilities in the administration of the school units.

It is observed that there is a statistically significant effect of the level of studies on the use of ICT in administration. Especially, the value of p-value = 0.00, i.e. it is less than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is a statistically significant dependence between the two questions.

Those principals who have a PhD diploma have better digital competence and use more often ICT in their administration.

Furthermore, there is a statistically significant effect of the level of studies on how much the use of ICT facilitates the organization of administrative tasks. The value of p-value = 0.000 is less than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is a statistically significant dependence between the two questions.

There is a statistically significant effect of the level of studies on the usefulness of the various ICT possibilities in the administration of school units. The value of p-value = 0.000, i.e. it is less than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is a statistically significant dependence between the two questions.

The age group to which the managers belong is not related to their years of experience in ICT use. The value of p-value = 0.920, ie it is greater than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is no statistically significant dependence between the two questions.

There is a correlation between the years of experience of the principals in the use of ICT and the adequacy of the school unit in ICT technological equipment. The value of p-value = 0.001 is less than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore there seems to be a statistically significant dependence between the two questions.

There is a correlation between the frequency of use of ICT in management by managers and their years of experience in using computers. The value of p-value = 0.000 is less than the

significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is a statistically significant dependence between the two questions.

The frequency of use ICT in school administration is positively related to the extent to which digital skills should be a key criterion in the selection of a manager (cor coeff: 0.460). The value of p-value = 0.000, i.e. it is less than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is a statistically significant dependence between the two questions.

It has emerged that the frequency of ICT use in management is positively related to the frequency of ICT use for communication (cor coeff: 0.552). The value of p-value = 0.000, i.e. it is less than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is a statistically significant dependence between the two questions.

The frequency of use of ICT in administration is positively related to the use of ICT in the teaching of students with SEN (cor coeff: 0.479). The value of p-value = 0.000, i.e. it is less than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is a statistically significant dependence between the two questions.

The frequency of use ICT in the administration is positively related to the possibility provided by digital competence in the development of cooperation with school units of the country of origin of students (cor coeff: 0.322). The value of p-value = 0.000, i.e. it is less than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is a statistically significant dependence between the two questions.

The more years one principal has in the use of ICT, better digital competence they have and they evaluate themselves better (cor coeff: 0.626). The value of p-value = 0.000, i.e. it is less than the significance level  $\alpha = 0.05$  and therefore it seems that there is a statistically significant dependence between the two questions.

It is obviously that the school's principal is the most important key for the improvement of the school and its administrative efficiency (Sebastian & Allensworth, 2012). As ICT implementation in schools is still a relatively new agenda in school reform, understanding effective leadership for ICT implementation is urgently needed (Moreira et al, 2019; Yamamoto & Yamaguchi, 2019).

Dawson and Rakes (2003) referred to the fact that the integration of ICT in the learning process within the classroom is significantly influenced by the form and duration of the training that the Principals will organize for the teachers.

As the world has become digital, the school principal of a secondary special education school with immigrant students should facilitate the process of using ICT in administration and learning process (Okeke, 2019).

The positive attitudes of the principals will contribute to the cultivation of positive attitudes on the part of the teachers and then the students of the school towards the integration of ICT in the learning process (Tsoulis & Tsolakidis, 2013).

Nowadays, each effective principal of a special secondary special education school with immigrant students needs a set of specific competences in order to change him/her teaching and administration creating equal educational conditions for every student respecting every one's diversity (Karacabey et. al, 2019; Redecker, 2017, p.: 15). Especially, each principal of every special education school with immigrant students should respect the diversity of each student building basic skills for the world's citizens, essential for all students, through all aspects of the education system such as building attitudes, knowledge, and skills that enable students to work for social justice (Sahal et al, 2018).

Digital competence has, nowadays, been an essential part of every education system (Park 2016). Every European citizen should have at least basic digital literacy skills in order to be able to live, share, communicate, work, learn and actively participate in a rapidly changed information society (Tsekeris, 2019).

The literature review shows that no research has been made on the role of Principal in the use of ICT in the educational process for immigrant students with special educational needs. On the contrary, there is an extensive research literature in the field of General Education.

### References

- Alghamdi, Y. (2017). Multicultural education in the US: Current issues and Suggestions for Practical Implementations. *International journal of Education*, 9, 2. Retrieved April 10, 2021, from: DOI:10.5296/ije.v9i2.11316.
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A Review of existing Literature. *International Social Science Review*, 93, 1, 4. Retrieved April 10, 2021, from: <https://digitalcommons.northgeorgia.edu/issr/vol93/iss1/4/>
- Ariza, M.R., Quesada, A. & Abril, A.M. (2017). Enhancing science and mathematics education in multicultural contexts: Guidelines for open learning environments. *Proceedings of INTED2017 Conference, 6<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> March 2017*, Valencia. Spain.9458-9466.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction*, (5th edition). White Plains, NY: Longman.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284.
- Dewy, NR., Saputri, E., Nurkhalisa, S. & Akhils, I. (2019). The effectiveness of multicultural education through traditional games- based inquiry improving student scientific attitude. *Journal of Physics: Conference Series*, 6<sup>th</sup> International Conference on Mathematics, Science, and Education. Retrieved April 10, 2021, from: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1567/4/042051/pdf>
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356. Retrieved March 08, 2021, from: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230510605405>.
- El Ashmawi, Y.P., Hernandez Sanchez, E. & Carmona, J.F. (2018). Testimonialista pedagogues: Testimonio Pedagogy in Critical Multicultural Education. *International Journal Of Multicultural education*, 20, 1, 67-84.
- Europe (2020). *A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, (Διαθέσιμο: [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.html), προσπελάστηκε: στις 08/03/2021)
- European Union (2014). *Council conclusions. Effective leadership in education*, (Διαθέσιμο: [http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201\(01\)&rid=11](http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201(01)&rid=11), προσπελάστηκε στις 26/03/2021)
- Giddens, A. (2006). *Sociology* (5th edn.). Cambridge: Polity Press.
- Hamilton, R. (2007). School, teachers and education of refugee children. In R., Hamilton & D., Moore (eds), *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice*. London & New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Hatlevik, O.E. & Christophersen, K.A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 1, 240-247. Elsevier Ltd. Retrieved April 10, 2021, from <https://www.learntechlib.org/p/132296/>.
- Jackman, J. A., Gentile, D.A., Cho, N. & Park, Y. (2021). Addressing the digital skills gap for future education, *Nature Human Behaviour*. Retrieved March 23, 2021, from: <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01074-z>.
- Kang, DY & Martin, SN. (2018). Improving learning for special education needs (SEN) students by engaging pre-service science teachers in an informal experiential learning course. *Asia Pacific Journal of education*, 38. Retrieved April, 03, 2021 from: <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1505599>.

Karacabey, Mf., Ozdere, M. & Bozkus, K. (2019). The attitudes of Teachers towards Multicultural Education. *European Journal of Educational Research*, 8,1, 383-393. Retrieved April 3, 2021, from: DOI: 10.12973/eu-jer.8.1.383

Kasturiarachchi, C. (2020). Rights for education: School support and education development of differently-abled students with special education needs in the Sri Lankan government schools. *International Journal of All Research Writings*, 1, 11, 2582-1008. Retrieved April 03, 2021, from: <https://www.ijarw.com/PublishedPaper/IJARW1215.pdf>

Kottas, V. (2020). *Special Education in Greece: Review*, (Διαθέσιμο: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1437332/FULLTEXT01.pdf>, προσπελάστηκε στις: 23/03/2021).

Krummel, A. (2013). Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring. *Current Issues in Education*, 16(1). Retrieved March 03, 2021, from: <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/viewFile/1059/450>.

McGarr, O. & McDonagh, A. (2019). *Digital Competence in Teacher Education, Output 1 of the Erasmus+ funded Developing Student Teachers' Digital Competence (DICTE) project*. Retrieved March 08, 2021, from: <https://dicte.oslomet.no/>

Moreira, M.A., Rivero, VMH & Alonso, JJS. (2019). Leadership and school integration of ICT. Teachers perceptions in Spain. *Education and Information Technologies*, 24, 549-565.

Nieto, S. (2000). *Language, culture, and teaching critical perspectives for a new century*. New York, NY: Routledge.

Okeke, N.L. (2019). School Technology Leadership: A New Concept. *International Journal of innovative Development and Policy Studies*, 7, 2, 50-56. April- June, 2019. Retrieved April 03, 2021, from: <https://seahipaj.org/journals-ci/june-2019/IJIDPS/full/IJIDPS-J-6-2019.pdf>

Park, Y. (2016). 8 digital life skills all children need – and a plan for teaching them. *World Economic Forum*, (Διαθέσιμο: <https://www.weforum.org/agenda/2016/09/8-digital-life-skills-all-children-need-and-a-plan-for-teaching-them/>, προσπελάστηκε στις 03/03/2021

Petterson, F. (2017). In the issues of digital competence in educational contexts- a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23, 1005-1021.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Roblyer, M. & Doering (2014). *Integrating educational technology into teaching*. Harlow: Pearson.

Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research*. John Wiley & Sons.

Sahal, M., Musadad, AA. & Akhyar, M. (2018). Tolerance in Multicultural Education: A Theoretical Concept. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 5, 4, 115-122. Retrieved April 10, 2021, from: <https://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/view/212>.

Saputra, N. & Saputra, A.M. (2020). Transforming into Digital Organization by Orchestrating Culture, Leadership and Competence in Digital Context. *GATR Global J. Bus. Soc. Sci. Review*, 8(4): 208 – 216. Retrieved April 10, 2021, from: [https://doi.org/10.35609/gjbssr.2020.8.4\(2\)](https://doi.org/10.35609/gjbssr.2020.8.4(2))

Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The Influence of Principal Leadership on Classroom Instruction and Student Learning: A Study of Mediated Pathways to Learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.

Shannon-Baker, P. (2018). A Multicultural Education Praxis: Integrating Past and Present, Living Theories, and Practice. *International Journal of multicultural Education*, 20, 148-66. Retrieved April 10, 2021, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173736.pdf>.

Sleeter, C. (2018). Multicultural education past, present and future: struggles for dialog and power- sharing. *International Journal of multicultural Education*, 20, 1,

Thannimalai, R. & Raman, A. (2018). The influence of principals' technology leadership and development on teachers' technology integration in secondary schools. *Malaysian Journal of learning and Instruction*, 15, 203-228.

Tsekeris, C. (2019). Surviving and thriving in the Fourth Industrial Revolution: Digital skills for education and society. *Homo Virtualis*, 2(1), 34-42. Retrieved March 08, 2021, from: <https://doi.org/10.12681/homvir.20192>.

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. & Brande, L.V. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1*. Luxembourg: publications office, European Commission. Retrieved March 08, 2021, from <http://dx.publications.europa.eu/10.2791/11517>.

Vuorikari, R., Punie, Y., Gomez, S. C., & Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model*. Joint Research Centre (Seville).

Yamamoto, Y. & Yamaguchi, S. (2019). Relationships between ICT Implementation at Schools and Factors Related to Transformational Leadership: A Case of primary school in Mongolia. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 15, 2, 45-61. Retrieved April, 10, 2021, from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220748>

Zeike, S., Bradbury, K., Lindert, L. & Pfaff, H. (2019). Digital Leadership Skills and Associations with Psychological Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2628. Retrieved April 5, 2021, from: <https://doi.org/10.3390/ijerph16142628>.

Δημητρόπουλος, Σ. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο*. Εκδόσεις: Έλλην.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009). *Πολυπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή. Συνοπτική Έκθεση*, (Διαθέσιμο: [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/multiculturaldiversity-and-special-needs\\_education\\_Multicultural-Diversity\\_EL.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/multiculturaldiversity-and-special-needs_education_Multicultural-Diversity_EL.pdf), προσπελάστηκε στις 22/03/2021)..

Καπαχτσή, Β. & Τσιμπίδου, Ε. (2009). *Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, η επάρκεια τους στις Νέες Τεχνολογίες και η στάση τους απέναντι στους υπολογιστές*. Διεθνής Παιδαγωγική Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη, (Διαθέσιμο: <http://www.inpatras.com/praktika/arta2008/eisigiseis/karaxtsitsimrilidou.php>, προσπελάστηκε στις 05/03/2021).

Κασσωτάκη, Μ. (2003). Ο ρόλος του συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας και Επαγγελματική Κατάρτιση, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 66-67. Αθήνα:

Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Εκδόσεις: ΚΡΙΤΙΚΗ.

Νάνου, Α. (2013). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Νάνου, Πατσίδου, Γκαράνης, Χαριοπολίτου, (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις: Γράφημα.

Νόμος, 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Εκδόσεις: ΙΔΙΩΤΙΚΗ.

Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Τσουλής, Μ., & Τσολακίδης, Κ. (2013). Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη. Στο Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *7<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, 1737-1745. Σύρος.

Φακουρέλη, Σ. & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2013). Απόψεις παιδαγωγών για τις ενταξιακές συνεργατικές πρακτικές κατά την ένταξη παιδιών με αναπηρίες σε παιδικούς



σταθμούς. Στο: Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου, (επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, 97-122. Αθήνα: Πεδίο.

## **Educational leadership and digital competence: a quantitative study with directors of lifelong learning institutions in Greece for educational leadership in secondary special education schools in Greece**

**Raftoulis Georgios**

Director of 2<sup>nd</sup> public vocational institute of training in Larisa, Gen. Secr. for Lifelong Learning  
raftoulis23@hotmail.com

**Prendes-Espinosa, M. Paz**

Professor of Educational Technology, University of Murcia  
pazprend@um.es

**Sanchez Vera, Maria Del Mar**

Lecturer in Educational Technology, University of Murcia  
mmarsanchez@um.es

### **Summary**

The aim of this paper is to investigate the digital competence of the directors of institutes of vocational training and schools of second change in Greece. People by their nature have the need to learn, acquire and develop new knowledge and skills, throughout their lives, as ICT has become an integral part of everyone's life in the 21st century. In this framework, it is clear how necessary are the digital competence of the director of an institute of vocational training and school of second change in the administration of each one structure of lifelong learning. For this reason, the research occurred in a sample of 115 directors of vocational training and 72 of schools of second change in Greece. Through the use of a questionnaire that designed for this purpose, has emerged, firstly, the outcome that the years of use of ICT as well as the existence of adequacy technological equipment affects the digital competence of these managers.

**Keywords:** Lifelong learning, educational leadership, vocational training, digital competence

**Abbreviations:** ICT- information and communication technologies

### **Introduction**

Nowadays, information and communication technology (ICT) has entered thoroughly in our society, causing changes to all levels of social and economic life, and without any doubt, to the educational one. The ICT to education has led to changes in educational administration that must be adapted to a culture where digital practice is predominant (Arzola et al, 2017; Garzón, et al, 2020). In addition, the globalization and all the increasingly recent changes in economic and social life has as a result the development of institutes of vocational training and schools of second change in order people be able to be adapted to society and especially into the labor market without facing the danger of social exclusion (Kersh & Huegler, 2018).

It is now necessary in the age of information society, the democratic function of the institute of vocational training and school of second change that will be based on a modern, balanced and equal regulation (Κωνσταντινίδη και συν., 2010). Certainly, it is required an intervention in the operation of these units as the democracy contributes to the upgrading of the administrative services in these units. In every institute of vocational training and school of second change, the director and the teaching staff must have the philosophy of the modern, open, digital and democratic unit (Πρίντζας, 2005).

Consequently, all European citizens should develop digital competence as a key competence of lifelong learning, becoming them active citizenship reducing employability (Council of the European Union, 2018). All these changes make the adult education imperative for developing and industrial nations (Unesco, 2015).

The school leadership is the key for this change. Ngang (2012) defines leadership as the knowledge of change strategies, knowledge of curriculum alternatives and development process, skill in group process, and decision making. According to Boonla and Treputtharat (2014), leadership is the process where the leader can use his/her influence to convince in decision making process and setting the goals for the organization. As Northouse (2016) mentions "leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal" (p.:6). Generally, leader is someone who can influence other, can control a process and is responsible for organizational learning (Binieck & Schmidt, 2020). Consequently, the leadership of every educational unit is one of the biggest educational issues (Bush, 1998).

In this rapidly changing demands, the manager of every institute of vocational training and school of second change in order to be adapted to the administrative demands must has digital competence in order to be able to seize the potential of digital technologies for enhancing and innovating the education. According to DigCompEdu there are the above six areas that are focused on different aspects of educators' professional activities: 1) Professional engagement, 2) Digital Resources, 3) Teaching and learning, 4) Assessment, 5) Empowering learners, 6) Facilitating learner's digital competence (Redecker & Punie, 2017). They have become an essential part of a comprehensive education framework, so that without a specific digital learning program a part of the population will be illiterate, unable to meet the necessary job requirements, "and access to technology will be distributed unevenly, exacerbating inequality and hindering socio-economic mobility" (Park, 2016)

This technological advancement push the managers of institutes of vocational training and schools of second change to formulate their leadership that would be appropriate to the demands of the 21<sup>st</sup> century and principals have to lead their units towards future success (Shava & Tlou, 2018).

Adult education administrators serve as leaders of basic literacy programs situated in public school districts, leisure education programs in non-profit organizations, and job training programs in community colleges (Grover & Miller, 2016)

According to Grover & Miller (2016) the managers take leadership positions in schools of adult education having very little or zero experience in adult education structures.

### **The director of a public institute of vocational training in Greece**

The institute of vocational training is an area of education very important as it is a vital precondition for the employability and productivity of young people in order to have smoother transition to job (Biavaschi et al., 2012). Institutes of vocational training are not part of the educational system. In Greece, according to article. 12, par. 1 of the law 3879/2010, institutes of vocational training are legal bodies or operate within the framework of legal entities, which have some of the forms provided by national or community legislation for the purpose of providing initial or supplementary vocational training services. Institutes of vocational training apply certified programs of initial or supplementary vocational training that correspond to specific vocational profiles.

The director of an institute of vocational training is the head of the institute without having teaching duties. In order the institute functions smoothly and with prospects of development and success, the director should have eight-year in education and must have administrative and scientific knowledge in the field of non-formal education. Furthermore, manager must be well awareness of development opportunities as well as learning and business opportunities and needs of the region where is the institute of vocational training (Law 4186/2013, article 27).

### **The director of a school of second change in Greece**

Schools of second chance is an institution in Greece which started its function with the law 2525/97 and came to realize the goals of lifelong learning as they have stated in White Bible (1995) in order to combat the social exclusion. Especially, these schools are alternative public schools (gymnasium) and their function is determined by the needs, interests, capabilities and motivations of adult learners. The students are adults who haven't completed the compulsory education. The core of the curriculum consists of language, arithmetic, computer science, social, English, environmental and scientific literacy, as well as cultural and aesthetic education. Special emphasis is given to the acquisition of basic qualifications and the development of personal skills that are enhanced by collective actions. (Kokkos, 2007).

The manager of a school of second change according to the ministry decision K1 / 192979/2016:

- is responsible for the implementation of the educational policy of the General Secretariat of Lifelong learning, for the implementation of the curriculum and the school program schedule
- is responsible for the collaboration with local community to promote the school's goals
- is responsible for management issues of Schools of Second Change staff
- is the head in the meetings of the teachers' association
- takes care of the good representation of the school in public meetings
- Sends to General Secretariat of Lifelong learning all data related to the operation of the school (registrations, attendance, school activities, information reports, statistics, etc.).

### **Methodology**

The research questions of this quantitative research are the following:

- In which extend do the Demographic factors (such as age, gender, level of studies, the years of educational experience, administrative experience, attendance of training programs about ICT ) affect the digital competence of the directors of schools of second change and institute of vocational training?
- Which ICT and social networks facilitate managers in their administrative issues?
- Which are the benefits and the frequency from the digital competence and use of ICT in administration?
- To what extent do the digital competences of the directors contribute to their (auto) evaluation?
- Which factors contribute and prevent the directors from the further use of their digital competence in their administrative duties?

Consequently, the aim of this survey is to identify and investigate the digital competence of the directors of lifelong learning structures and in particular of the institutes of vocational training and schools of second change in Greece. At the same time, we aim to identify the extent of the digital skills of principals of these lifelong learning structures, the factors that may prevent the use of ICT in the administration, as well as the factors that will push them to develop further their digital skills in the administration of each one unit. It is a quantitative research based on a survey technique, using a questionnaire designed and validated with a pilot study.

### **Validity -reliability -of research process**

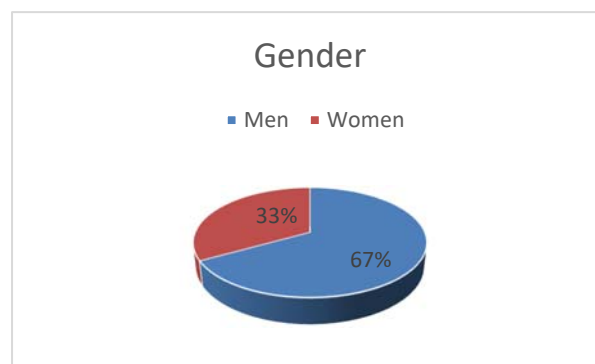
Validity arises from the fact that a particular tool really measures what it seeks to measure (Grawitz, 2006, p. 175). To ensure the validity of this survey: It has been chosen the appropriate time period for sending the questionnaire (towards the end of the school year so

that even the principals who took office for the first time, have gained experience of one school year in the administration of the Institute/School of Second Change), adequate sources were used for the research, the appropriate methodology was selected based on the research questions, a suitable research tool has been developed, with its pilot application and with the contribution of experts. At the stage of data collection in order to ensure the validity has been done the following procedures: The time period for the collection of the questionnaires was limited (about 30 days), In data analysis to ensure validity: It was performed triangulation of data analysis techniques (quantitative) and sources (questionnaire), it was performed the appropriate statistical processing of the data, the conclusions are supported by the research data, in the presentation of the data: It is avoided the selective use of data (eg highlighting the positives and downgrading the negatives). It is mentioned the way of collection data and the limitations of research.

The reliability of this research, the repetition of a similar or the same sample of respondents in similar conditions and from different researchers that would have the same research results (Sürücü & Maşlakçı, 2020), is increased by the statistical processing of the received answers, as well as with the help of advanced statistical processing applications.

### Sample

The sample of the survey was the directors of institutes of vocational training and schools of second change of the school year 2019-2020 of Greece. The sample of this research emerged randomly. More specifically, in this survey took part 72 directors of schools of second change and 115 of institutes of vocational training. The total number of the directors of schools of second change during the survey was 91 (of which 23 were out-of-home departments and 12 operated in detention centres) and 121 of managers of institutes of vocational training. In this survey took part 125 men towards 62 of women that were directors this specific period of the survey (Figure 1). The majority of the directors were between 51-60.



**Figure 1: Age of the participant's directors**

### Instrument to collect data

The survey is quantitative and the main tool that was used in order to collect the survey data was the structured questionnaire with weighted closed-ended questions, with a grade five-point likert scale, which was distributed to the sample of this survey in order to measure the attitudes of the directors towards digital competence in a scientifically accepted and validated way (Joshi et al., 2015). According to Robson (2010), the questionnaire has the advantage of the anonymity of the participants and it helps them to provide honest answers. The honesty is enhanced by the physical distance between the researcher and the respondents (Leedy & Ormrod, 2013). The form of research method that was used was the descriptive statistic in the presentation of data concerning those directors who participated in the survey. The results were presented schematically using pie charts, etc. In addition,

based on the questions, where it is necessary, it is done grouped of the related questions (thematic axes) that were posed in the questionnaires, in order to give a more complete picture of the answers. Especially, for each topic axis, they are used the individual questions that were answered by the participants, in order to be presented clearly the trend in the research question and which answers are more prevalent. Then, as the questions are grouped, it is emerged an average for the answer to the research question, which is based on the averages of the answers to the questions that are grouped individually. Having calculated the above-mentioned averages and standard deviations for each thematic axis, it is drawn a conclusion about the prevailing trend in the questions that they are constitute it. Especially, if the average answer of a research question is about 4, this indicates that the answer to this question is "Very". It should be noted that the scoring of research questions is also based on the Likert rating scale. Finally, in order to be drawn conclusions about the research questions that were raised, it was used the methods of inductive statistics.

The questionnaire of the present research was formed, based on the research questions and the purpose of this research.

The pilot application of the questionnaire was carried out to 20 directors of school of second change and institute of vocational training. After the pilot application, some questions / statements were rewritten in order to be made clearer and additionally, have been added new questions / statements in order to gather more data about the digital skills of the principals of school of second change and institute of vocational training, mainly for their contribution to the improvement of management issues.

The completion of the questionnaire was done electronically during the period May- June 2020 mainly because of Covid-19 research and the distance between the researcher and all the managers. More specifically, the questionnaire was introduced to the Google Forms application and sent via e-mail to directors of school of second change/institute of vocational training. The collection of data via the internet has been chosen because it is undoubtedly a fast, economical and popular process due to the development of internet technologies (Creswell, 2016). The questionnaire was accompanied by a cover letter informing the participants about the purpose of the research, encouraging them to respond by emphasizing the importance of their participation and, above all, assuring them the confidentiality of their answers After the initial submission of the questionnaire, it was sent another message in order to remember the managers the completion of the questionnaire (Robson, 2010).

The final questionnaire is consisted of 29 questions including following parts:

In the first part, participants were initially asked to fill in some demographics. Specifically, they were asked to provide information about their gender, age, years in service, years in the position of director, their studies, their training about issues of the administration of school of second change/institute of vocational training, the population of the headquarters of school of second change/institute of vocational training, the ICT number, the hours of dealing with ICT, sources of access to internet. The answers to the above questions were given through the nominal scale where participants had to choose one of the possible categories (Creswell, 2016).

The second part is consisted of questions related to the digital competence and views of the principal regarding the use of ICT in the administration of school of second change/institute of vocational training, teachers and trainees. Questions included sub-questions in which the answers were given through the Likert scale, in which there is one end that indicates the absolutely agreement and the other that indicates the absolutely disagreement of the participants. (Creswell, 2016). Furthermore, it was used the Likert scale (1 = not at all, 2 = A little, 3 = Medium, 4 = Much, 5 = Too Much) and also it was used categorical questions (YES-NO) that may be of interest of respondents (Robson, 2010).

The third part is constituted by questions (Likert scale) about the degree of disagreement or agreement on the need to use ICT in specific tasks of the school administration by principals.

The fourth part is consisted of general proposals (Likert scales), which aimed at the auto evaluation of principals in relation to their digital competence, in the evaluation of the degree of digital competence in their unit and try to detect the reasons for the non-substantial use of ICT, as well as the reasons that will impulse the directors to develop more their digital competence in their administration.

**Results**

In this survey took place 187 managers of institutes of vocational training and schools of second change. 125, a percent of 67% of whom were men and 62 were women, a percent of 49%. According to their age, most of the participants of the research belong to the age group 51-60, in a percentage of 68% and the smallest population group (61+) has a percentage of 4%.

The overall average of the axis about the frequency of use of ICT in the administration is 3,527 and the sub-averages of the statements is ranged from 2.0802 to 4.8984, demonstrating a moderate to large influence of these statements on the frequency of use of ICT in the administration.

In addition, the administrative benefits from the digital competence of managers about the use of ICT in institutes of vocational training and schools of second change it is analyzed. This axis is consisted of five sub-questions. The total average of the axis is 4,397 and the individual averages of the statements is ranged from 4.1818 to 4.5401, demonstrating a quite large to very large influence of these statements regarding the benefits of the use of ICT in an institute of vocational training and school of second change as it is shown in the table 1.

**Table 1: Digital competence of managers**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	4.397	4.182	4.540	.358	1.086	.029	5
Item Variances	.318	.250	.412	.163	1.651	.007	5

The majority of the managers consider as main benefit from their digital competence through the use of ICT the immediate and fast communication with public and private sectors and the alternative way of presentation of information's.

It is worth mentioning, the factors that are related to the contribution of ICT to the management. This axis consists seventeen individual questions. In the question 20.32 has been a reversed on the question, ie "the use of ICT in administration is not a waste of time" (20.32r). The overall average of the axis is 3,901 and the sub-averages of the statements range from 3.2086 to 4.2299, demonstrating the great influence of these statements on the contribution of ICT to the administration. For this axis the questions that have been used, were tested for their reliability using Cronbach's alpha = 0.956. From the following, it seems that the reliability is excellent as it is shown in the table 2.

**Table 2: Contribution of ICT to the management**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3.901	3.209	4.230	1.021	1.318	.075	17
Item Variances	.706	.458	1.327	.870	2.900	.064	17

The managers believe that the trainee has the ability to make visual educational visits in order to reinforce their professional profile as well as to improve the administration of the unit. 135 managers would like to gain more digital the factors that are related to the self-assessment of the digital competence of managers.

Furthermore, it is very important to be mentioned the factors that are related to the self-assessment of the digital competence of managers. This axis is consisted by five sub-questions. The overall average of the axis is 2,916 and the sub-averages of the statements are ranged from 2.4920 to 3.2620, demonstrating a moderate influence of these statements on the self-assessment of the digital ability of managers. For this axis, the questions that have been used, were tested for their reliability using Cronbach’s alpha = 0.975. From the following it seems that the reliability is high.

**Table 3: Factors that are related to the self-assessment of the digital competence of managers**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q22.1	11.3155	22.550	.918	.916	.971
Q22.2	11.3957	22.176	.942	.936	.967
Q22.3	11.6150	21.367	.937	.882	.967
Q22.4	11.8984	20.479	.947	.922	.966
Q22.5	12.0856	20.412	.912	.888	.972

According to the self-assessment of digital competence of managers, it is important to be mentioned that the majority of manager’s possess medium information and data literacy and, on the other hand, 64 managers hasn’t any digital competence about problem solving. About the digital skill of safety, 56 managers have this digital competence. Little managers have the digital competence of communication and collaboration. The same number is observed in the digital content creation.

Last but not least, is analyzed the factors that contribute to the further use of ICT in management. This axis consists four sub-questions. The overall average of the axis is 4,326 and the sub-averages of the statements is ranged from 3.3690 to 4.8021, demonstrating a moderate to very large influence of these statements on the factors that contribute to the further use of ICT in the administration. For this axis, the questions that have been used, were tested for their reliability using Cronbach’s alpha = 0.370.

In relation to their level of studies, most of the participants of the research hold a postgraduate specialization diploma, at a rate of 68%, while the majority of participants is director of an institute of vocational training (115 people), a percentage of 61%.

The largest percentage (63%) of directors has 21-30 years of service. As it emerged, the average term of the years of service in this position is about 6 years. The most years in service in the position of director are 17 and the fewest are 2. The most institutes of vocational training and schools of second Change are located in areas with a population of more than 25,000 inhabitants.

In relation to their level of studies, most of the principals have attended a training program about the administration of an institute of vocational training and school of second change, at a rate of 75%

The principals were asked if they had attended any ICT training program –related to ICT. The majority of the directors answered positively, at a rate of 98%. The most frequently attended training program was this of the Ministry of Education (58%).



Regarding to the years of experience in the use of ICT, the most participants seem to have more than 10 years, at a rate of 78%, while the most participants use ICT for administrative purposes about 2-4 hours, at a rate of 50%. Finally, in majority (65%), the principals consider that the ICT equipment of the institute of vocational training and school of second change is insufficient.

In relation to ICT equipment, the average of PC in an institute of vocational training and school of second change is 20, as the smallest number is 5 and the largest is 40. In the absolute majority (percentage 100%) the managers have a PC in their office. Mainly the way of internet access is done through PC, at a rate of 80% and in addition in an institution of vocational training there is no internet access at all.

151 of the managers of the research agree absolutely that they need technical support in their administrative works and 128 of the managers that there is need for recruitment of suitable staff that would have the special training about issues of ICT.

A percentage of 39.6% consider to have mediocre digital competence even if a percentage of 44,4% finds satisfactory the use of ICT to their unit.

The existence of the administrative software is medium (51,9%), towards those who find the software well (30,5%).

38% of the managers evaluate medium their confidence about their digital competence through the use of ICT towards 35,8% who has high confidence. Only a 7% hasn't no confidence.

The digital skills of the managers should be taken into account in a percentage of 34,8% towards those one (26,2%) who believe that the digital competence should be taken much into account. Only 0,5% wouldn't like to taken into account their digital competence.

### **Conclusions- Discussion**

From this survey, it is emerged that the gender of the managers doesn't affect the extent to which the managers of public institutions of vocational training or schools of second change use ICT in their administration. It has been emerged from this survey that there is a statistically important difference between the digital competence and the age of the principals. Especially, there is a difference between the age group 41-50 and the age group 61+. The large majority of managers recognize the benefits and the large influence of the use of ICT in the administration.

In addition, about their years in the use of ICT it seems that those principals who have obtained a doctoral diploma have more experience years in the use of ICT that those who have only a degree.

There is an important effect of the population of the region of the public institutes of vocational training and schools of second change and the years of experience of managers in the use of ICT. Furthermore, the population of each institute affects the digital competence of the managers.

It is very important to mention that there is no any important difference about the digital competence of managers of a public institution of vocational training and those of schools of second change in relation to years of experience in the use of ICT. But it is worth to mention that the type of unit that those managers work, affect the extent to which they use ICT in their administration. Furthermore, it seems that the type of institute or school that these managers works, affect their digital competence.

About the years in this position it seems that the years of service in the position of manager don't affect their digital competence in the administration. It is worth mentioning that the years of administrative experience don't affect the auto evaluation of the managers.

The attendance of training programs effect the digital competence of the managers and the degree to which they use ICT in the administration. The attendance of any kind of training program doesn't affect the evaluation of their digital competence.

The managers that use ICT for more than 10 years have more digital skills than those who use ICT 1-5 or 6-10 years. Consequently, managers who use ICT more than 10 years it seems that they use ICT more in their administrative work as well as they evaluate more their digital skills.

In relation to technological equipment it is emerged that the existence of adequacy technological equipment affects the digital skills of the managers about the use of ICT in the administration. Principals who use more ICT in their administrative work have better digital skills than those who haven't any digital competence or have little or medium digital skills. It has emerged, unfortunately, that the technological equipment is not sufficient in the large majority of an institute of vocational training and school of second change.

Consequently, in today's digitalization world where there are a lot of challenges, the administrative role of managers of institutes of vocational training and schools of second change is important as they face these challenges and need digital skills for their administrative digital transformation (Zeike et al, 2019; Mihardjo, et al, 2019). Especially, in the age of information society, the vocational education aims to develop occupational skills (Okolie & Yasin, 2017). In every institute of vocational training and school of second change, the principal and the teaching staff must have the philosophy of the modern, open, digital and democratic unit (Πρίντζας, 2005). This action is work of the manager and is necessarily associated today with the use of ICT in the administration and their digital skills. The digital skills of managers of institutes of vocational training and schools of second change are connected with changes, at the level of teaching, learning as well as in every administrative task. Digital skills of the managers and the further use of ICT enhances the daily school routine, program, updating the evaluation of school programs, solving individuals' or groups' as well as staff development (Oyedemi, 2015). Principals' administrative functions require the use of ICT in their administrative works in order to improve themselves in their administrative performance (Abraham & Bariyaa, 2020).

### References

- Abraham, LN. & Bariyaa, J. (2020). Status of Principals' ICT Usage in Secondary School Administration in Rivers State. *African Research Review: An International Multidisciplinary Journal, Ethiopi*, 14(1), 57, 61-71.
- Arzola, D., Loya, C. & González, A. (2017). El trabajo directivo en educación primaria: Liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Rev. REDIECH 2017*, 7, 35-41.
- Biavaschi, C., Eichhorst, W. Giuliotti, C., Kendzia, M. J., Muravyev, A., Pieters, J., Rodriguez-Planas, N., Schmidl, R. & Zimmermann, K. F. (2012). Youth Unemployment and Vocational Training. *IZA Discussion Paper*, 6890. Retrieved March 23, 2021, from: <https://ssrn.com/abstract=2158300>
- Biniecki, SMY & Schmidt (2020). *Organization and Administration of Adult and Continuing Education Programs*. IAP- Information Age Publishing.
- Boonla, D. & Treputtharat, S. (2014). The Relationship between the Leadership Style and School Effectiveness in School under the office of Secondary Education Area 20. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112 (2014) 991-996. Retrieved March 3, 2021, from: doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1260.
- Bush, T. (1998). The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership? *School Leadership and Management*, 18(3):321-34.
- Caena, F. & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21<sup>st</sup> century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators. *Eur J. educ.*, 54, 356-369.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Council of the European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189/01.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση*. Επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ. Εκδοτικός όμιλος: Ίων.

De Boer, P. S., van Deursen, A. J., & van Rompay, T. J. (2019). Accepting the Internet-of-Things in our homes: The role of user skills. *Telematics and informatics*, 36 (1), 147-156.

Fleming, J. E. A., & Caffarella R. S. (2000). Leadership for Adult and Continuing Education. *Adult Education Research Conference*. Retrieved March 3, 2021, from: <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2163&context=aerc>.

Garzón Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martín, J.L., Marin Marín, J. A. & Gomez García, G. (2020). Teacher Training in Lifelong Learning—The Importance of Digital Competence in the Encouragement of Teaching Innovation. *Sustainability*, 12, 2852. Retrieved March 03, 2021, from: <https://doi.org/10.3390/su12072852>

Grover, K.S. & Miller, M.T. (2016). Leadership in Adult Education Agencies: Imperatives for a New Century. *Journal of Adult Education*, 45(2), 8-16.

Joshi, A., Kale, S., Chandel, S. & Pal, D.K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403. Retrieved March 03, 2021, from: [file:///C:/Users/Laptop/Downloads/Likertscale\\_explored\\_explained.pdf](file:///C:/Users/Laptop/Downloads/Likertscale_explored_explained.pdf).

Kersh, N. & Huegler, N. (2018). Facilitating Lifelong Learning through Vocational Education and Training: Promoting Inclusion and Opportunities for Young People. In: S. McGrath, and M. Mulder, J. Papier, J & R. Suart (Eds.) *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*. Springer: Cham, Switzerland.

Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2013). *Practical Research: Planning and Design*. Boston: Pearson.

Mihardjo, L.W.W., Sasmoko, S., Alamsjam, F. & Elidjen, E. (2019). Digital leadership role in developing business model innovation and customer experience orientation in industry 4.0. *Management Science Letters*, 9, 1749-1762.

Ngang, T. K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31 231 – 235. Retrieved February, 25, 2021, from: [doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.047](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.047).

Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and Practice* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Okolie, UC. & Yasin, A.M. (2017). *Technical Education and Vocational training in Developing Nations*. IGI Global, Διαθέσιμο: <http://doi:10.4018/978-1-5225-1811-2>, προσπελάστηκε στις 03/03/2021).

Olofsson, A.D., Fransson, G. & Lindberg, J.O. (2019). A study of the use of digital technology and its conditions with a view to understanding what 'adequate digital competence' may mean in a national policy initiative. *Educational Studies*, 46(6), 727-743. Retrieved February 25, 2021, from: DOI: 10.1080/03055698.2019.1651694.

Oyedemi, O.A. (2015). *ICT and effective school Management: Administrators' Perspective*. Proceedings of the World Congress on Engineering, London, July, 1-3, 2015. London.

Park, Y. (2016). 8 digital life skills all children need – and a plan for teaching them. *World Economic Forum*. Διαθέσιμο: <https://www.weforum.org/agenda/2016/09/8-digital-life-skills-all-children-need-and-a-plan-for-teaching-them/>, προσπελάστηκε στις 03/03/2021

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Joint Research Centre

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Εκδόσεις: Gutenberg.

Saputra, N. & Saputra, A.M. (2020). Transforming into Digital Organization by Orchestrating Culture, Leadership and Competence in Digital Context. *GATRA Global Journal of business and Social Science Review*, 8(4), 208-216.

Schiller, J. (2003). Working with ICT: Perceptions of Australian principals. *Journal of Educational Administration*, 41( 2), 171 – 185.

Shava, G.N. & Tlou, F. N. (2018). Distributed leadership in education, contemporary issues in educational leadership. *African Educational research Journal*, 6(4), 279-287. Retrieved March 3, 2021, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208340.pdf>.

Sürücü, L. & Maşlakçı, A. (2020). Validity and reliability in Quantitative research, *BMIJ*, 8(3):2694-2726 .Retrieved March 03, 2021, from: doi:<http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v8i3.1540>

UNESCO (2015). Recommendation on Adult Learning and Education. Retrieved April, 10, 2021, from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245119.page=3>

Zeike, S., Bradbury, K., Lindert, I. & Pfaff, H. (2019). Digital Leadership Skills and Associations with Psychological Well-Being. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 16, 2628. Retrieved March 25, 2021, from: [www.mdpi.com/journal/ijerph](http://www.mdpi.com/journal/ijerph).

Κόκκος, Α. (2007). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Διακριτό Θεσμικό και Επιστημονικό Πεδίο, *Διά Βίου*, 1, 45-48.

Κωνσταντινίδη, Ε., Μανιαδάκης, Ι., Μαυρικάκης, Ε., Παπαδάκης, Ε., & Πουλάκης, Ε. (2010). *Η Ευαίσθητη Διστακτικότητα των Γυναικών στην Εκπαίδευση*. (Εργασία στο μάθημα: Φύλο, απασχόληση και επιχειρηματικότητα), υπό έκδοση. Ρόδος, ΤΕΠΑΕΣ.

Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*.

Νόμος 3879/2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*.

Νόμος 4186/2013. *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*

Παπασταμάτης, Α. (2011). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Θεμέλια της διδακτικής πράξης*. Εκδόσεις: Σιδέρης.

Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, 231-242. Θεσσαλονίκη : Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

## Διαρροή καταρτιζομένων από το ΔΙΕΚ Πάτρας

**Γιωτόπουλος Γεώργιος**

PhD(c), M.Ed., M.Sc., Υποδιευθυντής στο ΔΙΕΚ Πάτρας  
ggiotop@gmail.com

**Απέργη Όλγα**

M.Ed., Εκπαιδευτικός της ΓΓΕΕΚΔΒΜΝ στο ΔΙΕΚ Πάτρας  
apergiolga@yahoo.gr

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία ερευνάται το φαινόμενο της διαρροής καταρτιζομένων από το ΔΙΕΚ Πάτρας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το καλοκαίρι του 2020, σε αυτήν συμμετείχαν 53 διαρρεύσαντες και τα δεδομένα συλλέχθηκαν βάσει ερωτηματολογίου. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στα κίνητρα φοίτησης, στους λόγους της διαρροής καθώς, επίσης, και στην κατάθεση προτάσεων εκ μέρους των διαρρυσάντων για τη βελτίωση των παρεχόμενων σπουδών – υπηρεσιών του ΔΙΕΚ Πάτρας. Η εύρεση εργασίας στο αντικείμενο της κατάρτισης που επέλεξαν είναι το πιο ισχυρό κίνητρο εγγραφής ακολουθούμενο από την απόκτηση ενός επιπλέον τίτλου σπουδών. Οι λόγοι εγκατάλειψης των σπουδών τους σχετίζονται με το ωράριο λειτουργίας της σχολής, την εύρεση εργασίας και τις έκτακτες οικονομικές υποχρεώσεις ή δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της φοίτησης. Στις προτάσεις βελτίωσης υπερισχύουν η αλλαγή του ωραρίου λειτουργίας, η κατάργηση ή η αύξηση του ορίου των απουσιών και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές της σχολής.

**Λέξεις κλειδιά:** διαρροή σπουδαστών, επαγγελματική κατάρτιση, ΔΙΕΚ, Cedefop, καταρτιζόμενοι

### Εισαγωγή

Το θέμα της διαρροής καταρτιζομένων αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί ιδιαίτερα τα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ). Η διαρροή σπουδαστών αποτελεί ατομικό και κοινωνικό πρόβλημα (Beilmann & Espenberg, 2016 · Feixas, Gairin, Munoz, & Rodriguez-Gomez, 2015) που επιφέρει παράλληλα και οικονομικό κόστος στις δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης (Απέργη, 2019 · Γιωτόπουλος, 2020β). Στο ΔΙΕΚ Πάτρας, το μεγαλύτερο πληθυσμιακά ΔΙΕΚ στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας κι ένα από τα μεγαλύτερα της χώρας, η διακοπή της κατάρτισης των σπουδαστών προβληματίζει σταθερά τη διοίκηση και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Απέργη, 2019) πόσο μάλλον όταν η Δυτική Ελλάδα παρουσιάζει τον υψηλότερο δείκτη στη διάρκεια παραμονής στην ανεργία –φτάνει τους 32 μήνες– σε ολόκληρη τη χώρα (ΟΑΕΔ, 2020, σ.20).

Τα ΔΙΕΚ αποτελούν φορείς αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης αλλά παράλληλα εντάσσονται και στη δια βίου μάθηση που επικεντρώνεται στην επαγγελματική κατάρτιση (Boegen & Holford, 2016, σ.121 · Γιωτόπουλος, 2020α; 2020β). Συνιστούν τις κύριες δημόσιες δομές στις οποίες ένας ενήλικας εργαζόμενος μπορεί να επικαιροποιήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του στο επάγγελμα που ασκεί ή να αποκτήσει νέες ώστε να αλλάξει εργασιακό αντικείμενο και ένας άνεργος να βοηθηθεί προκειμένου να εισαχθεί ή να ενταχθεί εκ νέου στην αγορά εργασίας.

Με τον Νόμο 4763/2020, από το φθινόπωρο του 2021, σε κάθε ΔΙΕΚ, θα λειτουργήσει Γραφείο Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Σταδιοδρομίας (ΓΕΑΣ) το οποίο θα στελεχωθεί με εξειδικευμένο στην επαγγελματική συμβουλευτική προσωπικό και συμβούλους σταδιοδρομίας. Στις αρμοδιότητες του γραφείου αυτού περιλαμβάνονται η πληροφόρηση για την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, η ενημέρωση και η συμβουλευτική υποστήριξη των

καταρτιζομένων (άρθρο 32, παρ. 2). Θεωρούμε ότι η λειτουργία του ΓΕΑΣ θα συνεισφέρει στη μείωση της διαρροής των καταρτιζομένων η οποία εντοπίζεται, κυρίως, στο εξάμηνο εισαγωγής (πίνακας 1). Στο σημείο αυτό πρέπει αν ειπωθεί ότι εξάμηνο εισαγωγής μπορεί να είναι και το τρίτο (Γ΄) για τους πτυχιούχους επαγγελματικού λυκείου που δηλώνουν ειδικότητα συναφή με το πτυχίο τους και, ίσως, αυτός να είναι ο λόγος που παρατηρείται μία μικρή αύξηση της διαρροής στο εξάμηνο αυτό σε σχέση με το Β΄ εξάμηνο.

**Πίνακας 1. Διαρροή καταρτιζομένων του ΔΙΕΚ Πάτρας ανά εξάμηνο κατάρτισης και εξάμηνο προγράμματος**

ΕΞΑΜΗΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ				
ΕΞΑΜΗΝΟ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	A	B	Γ	Δ
2013B	24,26%			
2014A	24,59%	4,27%		
2014B	29,23%	17,02%	14,97%	
2015A		9,26%	2,43%	5,23%
2015B	30,55%		8,16%	4,62%
2016A		5,94%		0,39%
2016B	25,37%		10,89%	
2017A		6,82%		1,11%
2017B	34,96%		3,40%	
2018A		9,02%		1,32%
2018B	34,18%		15,12%	
2019A		8,22%		2,19%
2019B	37,60%		11,63%	
2020A		7,83%		2,94%
2020B	43,11%		7,79%	

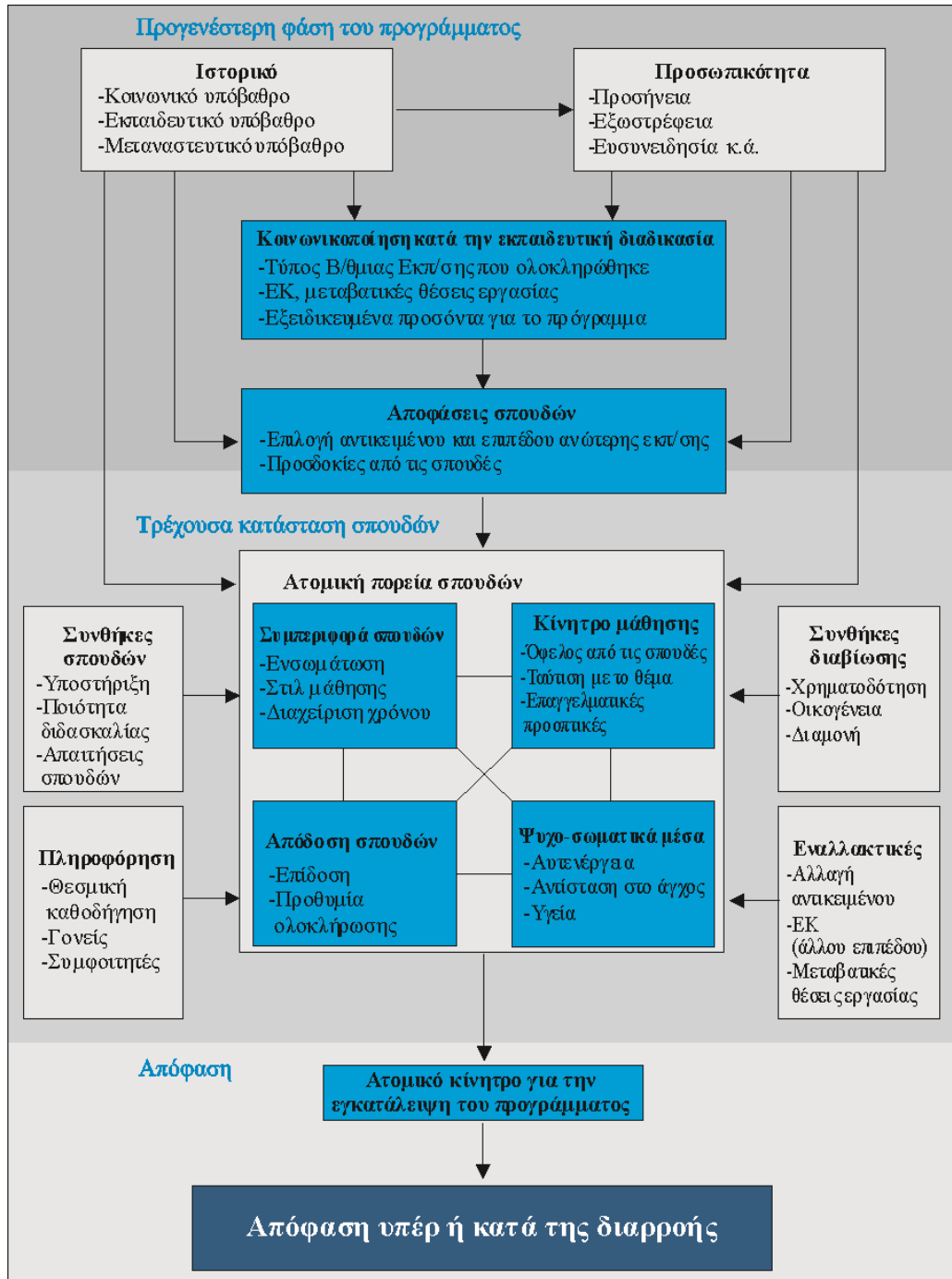
Καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι τα αίτια της διαρροής μπορεί να διαφέρουν ανά γεωγραφική περιοχή, ακόμη και στην ίδια διοικητική περιφέρεια (De Witte & Van Klaveren, 2012· Boudesseul, Grelet & Vivent, 2012, όπ.αναφ. στο Μπιτσάκος, 2021, σ.41) είναι σημαντικό αυτά να διερευνηθούν σε τοπικό επίπεδο.

#### **Εννοιολογικό πλαίσιο**

Πολλοί ερευνητές έχουν αναπτύξει κατά καιρούς διάφορα μοντέλα που προσπαθούν να ενσωματώσουν όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με τη διαρροή ενός ατόμου από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κυρίως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή εκπαίδευσης ενηλίκων (Spandy, 1971· Cullen & Tinto, 1973· Bean & Metzner 1985· Cabrera, Castaneda & Nora, 1993· Kornbeck et al, 2013· Cabrera et al, 1993· Donalson & Graham 1999). Το πιο πρόσφατο μοντέλο είναι προϊόν συλλογικής εργασίας της Επιτροπής Μελέτης Φοιτητών του Γερμανικού Κέντρου για την Έρευνα στην Ανώτερη Εκπαίδευση και στις Επιστημονικές Σπουδές (Deutsche Zentrum für Hochschul und Wissenschaftsforschung), (DZHW, 2014, όπ. αναφ. στον Heublein 2014, σ.504) και αποτελεί την ευρωπαϊκή εκδοχή του μοντέλου του αμερικανού Tinto. Απεικονίζει με μία σύγχρονη οπτική την κεκτημένη γνώση για το θέμα και αποτελεί το εννοιολογικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Η συνεισφορά του συγκεκριμένου μοντέλου έγκειται στο πλήθος των παραμέτρων που παρουσιάζει κι όχι στη γραμμική διασύνδεση αυτών. Για παράδειγμα, το θέμα της πληροφόρησης θεωρούμε ότι παίζει σημαίνοντα ρόλο

όχι μόνο κατά τη φάση των σπουδών αλλά και στο προγενέστερο στάδιο, κατά τη λήψη της απόφασης για την επιλογή του προγράμματος.

Βάσει του μοντέλου DZHW (Σχήμα 1), η απόφαση της εγκατάλειψης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι απόρροια μιας διαδικασίας που μπορεί να διακριθεί σε τρεις (3) φάσεις. Διαφορετικοί παράγοντες επιδρούν σε κάθε μία από αυτές τις φάσεις. Η πρώτη, εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που προϋπάρχουν στον σπουδαστή, προτού καν αρχίσει να φοιτά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Το υπόβαθρό του (κοινωνικό, εκπαιδευτικό, μεταναστευτικό) επιδρά στην προσωπικότητά του (εξωστρέφεια, συναισθηματική ισορροπία, αντίληψη, φιλική διάθεση, υπευθυνότητα) και τα δύο αυτά στοιχεία στην κοινωνικοποίηση που συντελέστηκε κατά τη διαδικασία της προηγούμενης εκπαίδευσής του (για παράδειγμα το είδος της β/θμιας εκπ/σης που έλαβε, η τυχόν επαγγελματική κατάρτιση ή/και εργασιακή εμπειρία, τα πιθανά προσόντα που μπορεί να απέκτησε και σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών κτλ.). Ό,τι προηγήθηκε καθορίζει την επιλογή του για σπουδές (το πρόγραμμα, τον τύπο της εκπαίδευσης και το όφελος που αναμένει από αυτές).



Σχήμα 1 Μοντέλο διαρροής DZHW 2014  
(Πηγή: Heublein 2014, σ.504. Απόδοση στα ελληνικά: Απέργη)

Η δεύτερη φάση αφορά στην κατάσταση των σπουδών. Εμπεριέχει την ατομική πορεία σπουδών –όπου εξακολουθούν να επιδρούν όλα τα προηγούμενα– και τους εξωτερικούς παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως οι συνθήκες σπουδών, η πληροφόρηση, οι συνθήκες διαβίωσης, οι πιθανές εναλλακτικές επιλογές. Η πορεία των σπουδών εμπεριέχει τη συμπεριφορά (ενσωμάτωση, στιλ μάθησης, διαχείριση χρόνου), το κίνητρο (όφελος από τη μελέτη, ταύτιση με το θέμα, επαγγελματικές προοπτικές), την απόδοση (ικανότητα και προθυμία για απόδοση), τα ψυχο-σωματικά ατομικά δεδομένα (αυτενέργεια, αντίσταση στο άγχος, υγεία) σε μία σχέση διαρκούς αλληλεπίδρασης. Οι εξωτερικοί παράγοντες (όπως η οικογένεια, οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης, οι απαιτήσεις των σπουδών,



η ποιότητα διδασκαλίας κ.ά.) φέρουν κι αυτοί τα δικά τους δεδομένα τα οποία μεταβάλλουν την ατομική πορεία σπουδών. Τελικά, η απόφαση για διακοπή ή ολοκλήρωση των σπουδών που αποτελεί την τελευταία φάση, είναι το αποτέλεσμα του ατομικού κινήτρου, όπως αυτό παρουσιάζεται έπειτα από όλες τις προηγούμενες διαδικασίες ζύμωσης.

### **Μεθοδολογία**

#### *Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα*

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να εντοπίσει τους λόγους της εγκατάλειψης της κατάρτισης στο ΔΙΕΚ Πάτρας μέσα από την οπτική των ίδιων των διαρρυσάντων. Αναλυτικότερα, οι στόχοι της έρευνας είναι να εντοπίσει τα κίνητρα με τα οποία εγγράφονται αρχικά οι σπουδαστές που στη συνέχεια διέρρευσαν, τους λόγους που οι ίδιοι δηλώνουν ότι τους οδήγησαν στην εγκατάλειψη των σπουδών και παράλληλα να διερευνήσει τις απόψεις τους για την ποιότητα της παρεχόμενης κατάρτισης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν ήταν τα εξής:

1. Ποια είναι τα κίνητρα που είχαν οι σπουδαστές να εγγραφούν σε πρόγραμμα κατάρτισης του ΔΙΕΚ Πάτρας το οποίο στη συνέχεια εγκατέλειψαν;
2. Για ποιους λόγους οι διαρρυσάντες εγκατέλειψαν το πρόγραμμα κατάρτισης στο οποίο φοιτούσαν στο ΔΙΕΚ Πάτρας;
3. Ποιες είναι οι προτάσεις των διαρρυσάντων σε σχέση με τη βελτίωση των παρεχόμενων σπουδών – υπηρεσιών του ΔΙΕΚ Πάτρας;

#### *Ερευνητική προσέγγιση- Ερευνητικό εργαλείο- Δείγμα*

Η έρευνα έχει ποσοτική προσέγγιση και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιεί ένα ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο από τους ερευνητές με επιλογές απαντήσεων σε ερωτήματα που μετρούν, κυρίως, μεταβλητές σε ονομαστικές κλίμακες (Creswell, 2011, σ.203). Οι ερωτήσεις μετρούν δημογραφικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διαρρυσάντων σπουδαστών/τριών. Για τη μέτρηση των κινήτρων εγγραφής στο πρόγραμμα κατάρτισης και τους λόγους της εγκατάλειψής του χρησιμοποιήθηκε κλίμακα Likert πέντε (5) βαθμών (Creswell, 2011, σ.203). Από τις 32 συνολικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι 19 είναι κλειστού τύπου, οι 11 πέρα από τις πολλαπλές απαντήσεις δίνουν και τη δυνατότητα συμπλήρωσης για επιπλέον εκδοχές των απαντήσεων, ενώ υπάρχουν και 2 ανοικτές ερωτήσεις ανάπτυξης. Από τις τελευταίες, η μία θέτει ευθέως το ερώτημα για τους λόγους διακοπής της φοίτησης που δεν καλύφθηκαν από τις προηγούμενες ερωτήσεις και η άλλη ζητάει τις προτάσεις των διαρρυσάντων για τη βελτίωση των παρεχόμενων σπουδών και υπηρεσιών.

Πραγματοποιήθηκε μία μικρή πιλοτική έρευνα σε τρεις διαρρυσάντες του ΔΙΕΚ Πάτρας τους οποίους οι ερευνητές προσέγγισαν μέσα από την ίδια τη δομή κατάρτισης με τηλεφωνική επικοινωνία. Αφού απάντησαν στο ερωτηματολόγιο τους ζητήθηκε να το αξιολογήσουν με κριτήρια την κατανόηση των ερωτήσεων και να προσθέσουν τυχόν ερωτήματα που σχετίζονται με τα ερωτήματα της έρευνας. Τα τελικά ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη τις, λίγες, προτάσεις της πιλοτικής ομάδας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 23 Ιουνίου έως και τις 27 Ιουλίου 2020 και εστίασε στους καταρτιζόμενους που διέρρευσαν από τον Οκτώβριο του 2016 έως και τον Ιούνιο του 2020 και οι οποίοι ανέρχονταν στα 481 άτομα. Από αυτά απάντησαν συνολικά 53 διαρρυσάντες καταρτιζόμενοι, ποσοστό συμμετοχής 11,02%. Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν και απαντήθηκαν διαδικτυακά μέσα από δοσμένη ηλεκτρονική σελίδα (google form). Αρχικά έγινε αποστολή συνδέσμου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των συμμετεχόντων, απ' όπου όμως διαπιστώθηκε αφενός η λανθασμένη συμπλήρωση των διευθύνσεων των email τους και αφετέρου οι ηλεκτρονικές αυτές διευθύνσεις παρέπεμπαν σε φιλικό ή συγγενικό τους πρόσωπο γεγονός που είχε ως συνέπεια την άρνηση συμπλήρωσής τους. Για τους πιο πάνω λόγους αποφασίστηκε και η

τηλεφωνική επικοινωνία προκειμένου να ενημερωθεί, στο πλαίσιο του δυνατού, το σύνολο των ατόμων που εγκατέλειψαν τις σπουδές τους. Τέλος, καταγράφεται η προφορική άρνηση μερίδας ατόμων που διέρρευσαν από το ΔΙΕΚ για συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δια μέσου του τηλεφώνου, καθώς και μια γενικότερα αρνητική στάση τους απέναντι σε αυτόν που τους καλούσε η οποία, σε ελάχιστες περιπτώσεις, δεν ήταν κόσμια.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα δεν αποσκοπεί στη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλες ομάδες διαρρυσάντων άλλων Δημοσίων ΙΕΚ πέρα από τους διαρρυσάντες του ΔΙΕΚ Πάτρας, τη συγκεκριμένη περίοδο. Η εφαρμογή της βολικής δειγματοληψίας ή δειγματοληψίας ευκαιρίας που υιοθετήθηκε δεν εξασφαλίζει ότι το δείγμα των διαρρυσάντων ήταν το πιο αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, επομένως τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν ούτε στον πληθυσμό αναφοράς (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, 2015, σ. 39 και 179).

#### *Το προφίλ των συμμετεχόντων*

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 53 άτομα. Το προφίλ των ερωτηθέντων, δημογραφικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό έχει ως εξής: Σχεδόν 3 στους 4 διαρρυσάντες καταρτιζόμενους είναι θηλυκού γένους (71,7% για την ακρίβεια) και το 28,3% είναι αρσενικού γένους. Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, 7 στους 10 έχουν ηλικία έως 30 ετών. Το 66% του δείγματος ζει μόνος/η, πλην τούτου το 11,3% είναι έγγαμοι με ένα παιδί. Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (71,7%) δήλωσαν ως τόπο μόνιμης κατοικίας την Πάτρα ενώ το 15,1% διαμένει μόνιμα εκτός νομού Αχαΐας. Επιπλέον περίπου 9 στους 10 διαρρυσάντες καταρτιζόμενους (90,6%) έχει πάρει απολυτήριο Γενικού Λυκείου. Από το εναπομείναν ποσοστό 9,4% που δεν έχουν απολυτήριο Γενικού Λυκείου, έχουν τελειώσει διαφορετικές ειδικότητες ΕΠΑΛ. Ακόμα, το 24,5% του δείγματος είχε παράλληλες σπουδές είτε σε ΤΕΙ, είτε σε ΑΕΙ, είτε σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Ιδιαίτερα σημαντική διαπίστωση της έρευνας είναι ότι το 60,4% των συμμετεχόντων εργαζόταν παράλληλα με τις σπουδές.

Αναφορικά με το έτος εγγραφής στο ΔΙΕΚ Πάτρας, οι μισοί από τους ερωτηθέντες (50,9%) απάντησαν το 2019 και το 18,9% το 2017. Συμπληρωματικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι ξεκίνησαν να σπουδάζουν σε ένα πλήθος διαφορετικών ειδικοτήτων στο ΔΙΕΚ, από τις οποίες τα πρωτεία έχει η ειδικότητα «Μουσική- Τραγούδι» με ποσοστό 11,3% και δεύτερη κατά σειρά είναι η ειδικότητα «Τεχνικός Τουριστικών Μονάδων και Επιχειρήσεων Φιλοξενίας (Υπηρεσία υποδοχής- Υπηρεσία ορόφων- Εμπορευματογνωσία)» με ποσοστό 7,5%.

#### **Αποτελέσματα**

##### *Κίνητρα εγγραφής*

Ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε ως κίνητρο εγγραφής σε πρόγραμμα του ΔΙΕΚ Πάτρας (πολύ και πάρα πολύ): α) την εύρεση εργασίας στο αντικείμενο της κατάρτισης που επέλεξε (60%) και β) την απόκτηση ενός επιπλέον τίτλου σπουδών (58%), ώστε γ) να μην έχουν ως μοναδικό προσόν για την εύρεση εργασίας ένα απολυτήριο Λυκείου (30%). Το κίνητρο αυτό δεν ήταν ισχυρό και αποτέλεσε λόγο διακοπής της φοίτησης (πολύ και πάρα πολύ) στο 9% των συμμετεχόντων καθώς πέρασαν σε ειδικότητα που δεν ήταν πρώτη τους επιλογή ή εξασθένησε στην πορεία της κατάρτισης καθώς το 15% διαπίστωσε ότι δεν ήταν αυτό που ήθελε.

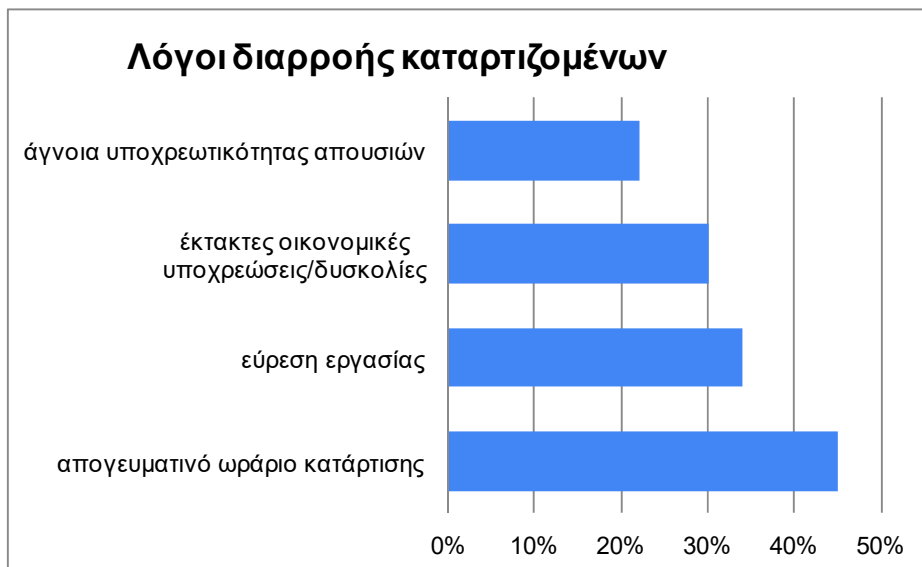
Πέρα από τα κίνητρα που προϋπάρχουν της εγγραφής σε πρόγραμμα κατάρτισης, υπάρχουν και τα κίνητρα που καλλιεργούνται κατά τη διάρκεια της φοίτησης και σχετίζονται με τις επαγγελματικές προοπτικές (Heublein, 2014). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι μόλις το 18,9% αναζήτησε αμέσως εργασία στην ειδικότητα που φοιτούσε, αφού πρώτα είχε σταματήσει την κατάρτιση στα ΔΙΕΚ. Περίπου 6 στους 10 ερωτηθέντες (60,4%) είναι εργαζόμενοι σήμερα, εκ των οποίων το 9,4% απάντησε πως η εργασία του είναι σχετική με την ειδικότητα του ΔΙΕΚ που δεν ολοκλήρωσε.

Ενδιαφέρον έχουν και οι απαντήσεις στην ερώτηση «ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ότι είναι/ήταν κρίσιμα για την αναζήτηση θέσης εργασίας σε αντικείμενο που σχετίζεται με το είδος των σπουδών σας στο ΔΙΕΚ» οι συμμετέχοντες απάντησαν (πολύ και πάρα πολύ): Πιστοποίηση τύπου ΕΟΠΠΕΠ (Δίπλωμα) (53%), Εκπόνηση Πρακτικής Άσκησης (47%), Κατοχή σχετικού τίτλου Γ'θμιας Εκπαίδευσης (47%), ΒΕΚ – Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης (41%). Δηλαδή, μόνο δύο στους πέντε συμμετέχοντες θεωρούν ότι η Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης που χορηγεί ως τίτλο το ΔΙΕΚ με την ολοκλήρωση του προγράμματος κατάρτισης θα τους βοηθήσει στην πρόσβαση στην αγορά εργασίας στο επάγγελμα που επιθυμούν.

Το 19% των διαρρυσάντων δήλωσε (πολύ και πάρα πολύ) ότι κάποια στιγμή θεώρησε ότι έχανε τον χρόνο του άδικα αλλά για τους μισούς από αυτούς η δήλωση αυτή σχετίζεται με την εργασία. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση στην ερώτηση ανοικτής απάντησης ενός συμμετέχοντα: «Επειδή οι ώρες παρακολούθησης ήταν αρκετές, θεώρησα πως θα ήθελα να επενδύω περισσότερο χρόνο στη δουλειά μου κι έτσι δεν μπορούσε να συνδυαστεί, συν ότι είχα επιπλέον και κάποια σημαντικά σεμινάρια». Οι απαντήσεις αυτές μπορεί να ερμηνευθούν κι ως έλλειψη κινήτρου για παραμονή στην κατάρτιση.

#### Λόγοι διαρροής

Όσον αφορά στους λόγους διακοπής φοίτησης, φαίνεται ότι εγκαταλείπουν τις σπουδές τους (πολύ και πάρα πολύ) λόγω του απογευματινού ωραρίου το οποίο δεν τους βολεύει (45%), επειδή βρήκαν δουλειά (34%), επειδή προέκυψαν έκτακτες οικονομικές υποχρεώσεις ή δυσκολίες (30%) ή επειδή δεν γνώριζαν ότι υπήρχαν υποχρεωτικές παρουσίες (22%) (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Κυριότεροι λόγοι διαρροής – Βαθμοί κλίμακα «Πάρα πολύ» και «Πολύ» (N=53)

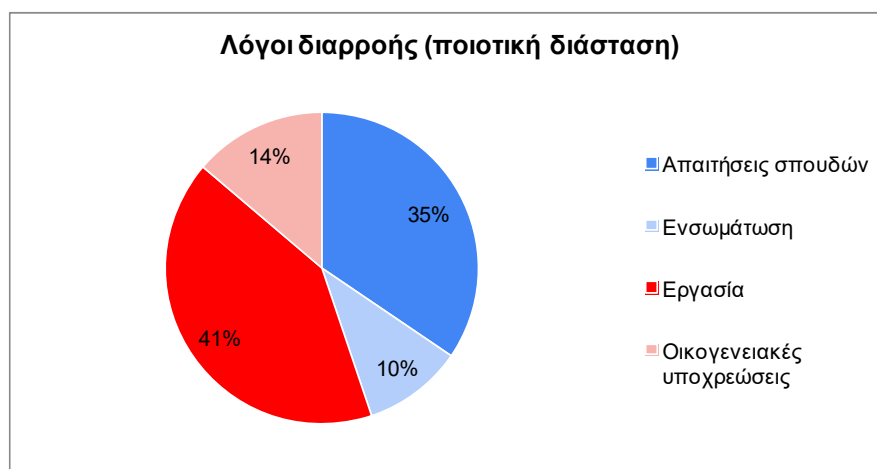
Το θέμα του ωραρίου αν και αφορά, κυρίως, τους εργαζόμενους δείχνει να επηρεάζει και τις γυναίκες με οικογενειακές υποχρεώσεις. Χαρακτηριστική δήλωση καταρτιζόμενης σε ερώτηση ανοικτής απάντησης: «Δεν είχα κάποιον να μου κρατήσει το παιδί τόσες ώρες». Όμως, θέματα όπως το ωράριο και οι υποχρεωτικές παρουσίες καθορίζονται από τον Κανονισμό Λειτουργίας των ΔΙΕΚ (ΥΑ 5954/2014) και θα έπρεπε να είναι γνωστά στους καταρτιζόμενους.

Από όσους διέκοψαν διότι βρήκαν δουλειά, μόνο οι μισοί δηλώνουν (πολύ και πάρα πολύ) ότι προέκυψαν έκτακτες οικονομικές υποχρεώσεις. Όταν, όμως, αναφερόμαστε σε μία γεωγραφική περιοχή όπου οι άνεργοι μπορεί να παραμένουν στην ανεργία για 32 μήνες,

όπως ειπώθηκε στην εισαγωγή, γίνεται αντιληπτό ότι η εύρεση εργασίας προκρίνεται έναντι οποιασδήποτε προοπτικής κατάρτισης.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω στην παρούσα ενότητα αφορούν, κυρίως, τον βαθμό που, καθένα από τα υποερωτήματα, διαδραμάτισε στην απόφαση των διαρρευσάντων να εγκαταλείψουν το πρόγραμμα. Το σημαντικότερο, όμως, ερώτημα, αυτό που αναδεικνύει τον βασικό λόγο της διαρροής για καθέναν/μία από τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες είναι εκείνο στο οποίο απαντούν με τα δικά τους λόγια για τους λόγους που τους/τις οδήγησαν στη διακοπή της φοίτησης.

Με βάση, λοιπόν, τα δεδομένα των 37 απαντήσεων που συλλέξαμε από την ερώτηση που απαιτούσε συμπλήρωση (Κατηγορία Ανοικτών Ερωτήσεων) από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, ως κυριότερες αιτίες διαρροής παρουσιάζονται: α) η εργασία (41%), β) οι απαιτήσεις των σπουδών (35%) στις οποίες εμπεριέχεται το θέμα του ωραρίου και των απουσιών, γ) οι οικογενειακές υποχρεώσεις (14%) και δ) το θέμα της ενσωμάτωσης στην ομάδα μάθησης (10%) (Σχήμα 3).

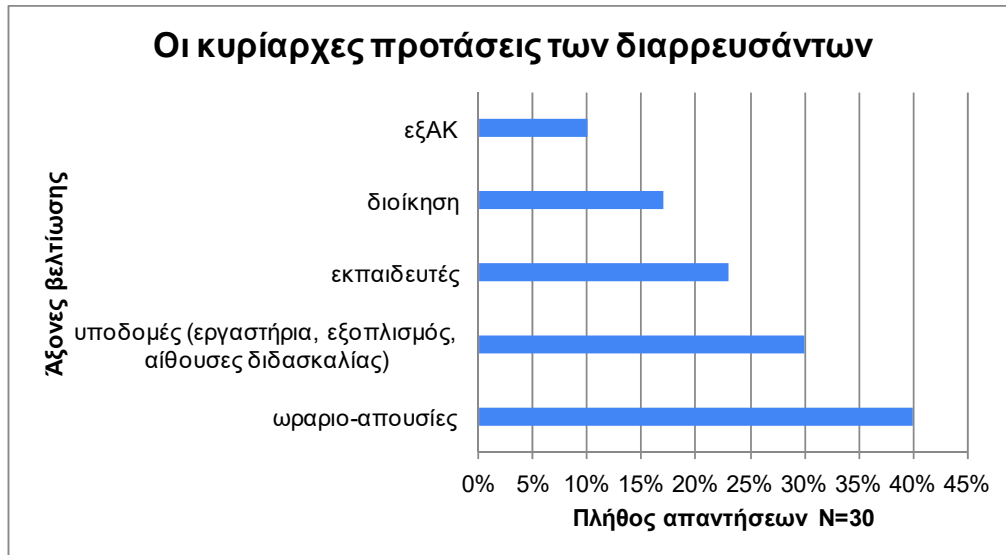


Σχήμα 3. Οι συχνότερες κατηγορίες απαντήσεων στην ανοικτή ερώτηση: "Σταμάτησα να φοιτώ στο ΔΙΕΚ Πάτρας γιατί..." (N=37)

Βλέπουμε, δηλαδή, να υπεισέρχεται και μία άλλη παράμετρος που αφορά στη συμπεριφορά των καταρτιζομένων, η ενσωμάτωση. Χαρακτηριστική απάντηση συμμετέχοντα: «Επιπρόσθετα, κάποιοι καταρτιζόμενοι δεν επεδείκνυαν ούτε τη σοβαρότητα ούτε την ωριμότητα που χρειαζόταν για τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

#### *Προτάσεις βελτίωσης παρεχόμενων σπουδών – υπηρεσιών*

Το θέμα των προτάσεων θεωρήσαμε ότι έπρεπε να το διερευνήσουμε παρέχοντας την ελευθερία στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα με τα δικά τους λόγια γι' αυτό και η ερώτηση ήταν ανοικτή. Σε αυτή απάντησαν 30 άτομα. Κι εδώ το κυρίαρχο θέμα είναι το ωράριο λειτουργίας και οι απουσίες (40%) όπου οι διαρρεύσαντες προτείνουν μείωση του ορίου ή και κατάργηση των απουσιών (Σχήμα 4). Το θέμα των υποδομών των εργαστηρίων και των εξοπλισμών τους απαντάται στο 30% των προτάσεων και συχνά συνδυάζεται και με το θέμα των εκπαιδευτών (23%), όπως για παράδειγμα στην απάντηση συμμετέχοντα: «...εργαστηριακά μαθήματα με επαγγελματίες σε επαγγελματικούς χώρους», αλλά και με το θέμα της διοίκησης (17%) όπως στην απάντηση συμμετέχοντα: «Να μην αναλαμβάνει ειδικότητες οι οποίες δεν μπορούν να σταθούν επάξια για τους φοιτητές (από άποψη καθηγητών και από άποψη χώρου)».



Σχήμα 4. Οι συχνότερες κατηγορίες απαντήσεων στην ανοικτή ερώτηση για τις προτάσεις βελτίωσης των σπουδών και των υπηρεσιών

Τέλος, ενδιαφέρον έχουν και οι προτάσεις για την εφαρμογή εξ αποστάσεως κατάρτισης (10%) είτε μόνο για τα θεωρητικά μαθήματα, είτε για τους σπουδαστές που έχουν εργασιακή εμπειρία στο αντικείμενο. Παράδειγμα απάντησης: «... Αν γινόταν δηλαδή, να απαλλαγεί ο σπουδαστής από τις υποχρεωτικές παρουσίες, λόγω του ότι κατέχει ήδη τη γνώση αυτών που σπουδάζει, θα βοηθούσε πολύ στο να ολοκληρώσει τις σπουδές του[...] Ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως στην ειδικότητά μου (διαιτολογία), θα ήταν η τέλεια λύση». Η εφαρμογή του Νόμου 4763/2020 (άρθρο 25, παρ. 6) ο οποίος προβλέπει ότι τα ΙΕΚ είναι δυνατόν να παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, εκπαίδευση-κατάρτιση σύγχρονη ή ασύγχρονη ή μικτή, με βάση τους Οδηγούς Κατάρτισης των ειδικοτήτων κατάρτισης θεωρούμε ότι θα βοηθήσει στη μείωση της διαρροής των καταρτιζομένων που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν λόγω εργασιακών, οικογενειακών και λοιπών υποχρεώσεων.

#### **Συμπεράσματα – Συζήτηση – Προτάσεις**

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες γράφτηκαν σε πρόγραμμα του ΔΙΕΚ Πάτρας έχοντας ως βασικό κίνητρο την εύρεση εργασίας στο αντικείμενο κατάρτισης αλλά και την απόκτηση ενός τίτλου σπουδών. Κυριότεροι λόγοι διακοπής της φοίτησης, έτσι όπως τους ορίζουν οι ίδιοι οι διαρρευσάντες, αποτελούν η παράλληλη εργασία, οι απαιτήσεις των σπουδών –οι οποίες κατά κύριο λόγο σχετίζονται με το απογευματινό ωράριο–, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η έλλειψη ενσωμάτωσης στην ομάδα μάθησης. Το ωράριο λειτουργίας του ΔΙΕΚ Πάτρας αναφέρεται ως ο σημαντικότερος λόγος διαρροής με τον μεγαλύτερο βαθμό βαρύτητας. Αφορά τους ήδη εργαζόμενους σπουδαστές/τριες αλλά και εκείνους/ες που βρήκαν εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Στην απόφαση της διαρροής συντέλεσαν αρκετά και οι έκτακτες οικονομικές υποχρεώσεις ή δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες αλλά και η άγνοιά τους για τον κανονισμό σπουδών που προβλέπει υποχρεωτικές παρουσίες.

Οι προτάσεις των διαρρευσάντων για τη βελτίωση των παρεχόμενων σπουδών και υπηρεσιών σχετίζονται, πάλι, με το ωράριο λειτουργίας του ΔΙΕΚ Πάτρας και τις απουσίες για τις οποίες προτείνουν μείωση του ορίου ή/και κατάργησή τους. Επιπλέον, προτείνουν καταλληλότερους εργαστηριακούς χώρους, υλοποίηση εργαστηριακών μαθημάτων σε χώρους παραγωγής και εκπαιδευτές μέσα από την παραγωγή. Τέλος, υπήρξαν και προτάσεις για την εφαρμογή μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε άτομα που έχουν εργασιακή

εμπειρία και επιθυμούν να πιστοποιήσουν τις γνώσεις τους με την απόκτηση ενός τίτλου από το ΙΕΚ.

Σε ό,τι αφορά στα κίνητρα εγγραφής σε πρόγραμμα κατάρτισης, η απόκτηση ενός τίτλου σπουδών αποτελεί έναν ξεκάθαρο στόχο και η «δέσμευση στον στόχο» αποτελεί κίνητρο για περαιτέρω εκπαίδευση (Cullen & Tinto, 1973, σ.41). Όπως, όμως, έδειξε η ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στους νεοεισερχόμενους σε πρόγραμμα κατάρτισης στο ΔΙΕΚ Πάτρας το φθινόπωρο του 2020, μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 57% δεσμεύεται ότι θα ολοκληρώσει τη φοίτηση στο ΙΕΚ, το 39% δεσμεύεται ότι θα προσπαθήσει και το 4% δεν είναι καν σίγουρο ότι θα το παρακολουθήσει (Γιωτόπουλος, Απέργη & Αγγελουπούλου, 2021).

Στους λόγους διαρροής σπουδαστών, το θέμα της εργασίας αναφέρεται ως αιτία σε αρκετές έρευνες αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Aparicio-Chueca et al, 2014 · Feixas et al, 2015 · Honvhaugen, 2013) αλλά και ως εμπόδιο γενικότερης συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης (Καραλής, 2013, σ.81). Η εργασία, οι οικονομικές δυσκολίες και οι οικογενειακές υποχρεώσεις εντάσσονται στις συνθήκες διαβίωσης που αποτέλεσαν την κύρια κατηγορία λόγων διαρροής και στην ποιοτική έρευνα που έλαβε χώρα το 2018 στο ΔΙΕΚ Πάτρας (Απέργη, 2019). Στην έρευνα εκείνη, η ερευνήτρια είχε επιλέξει να εντάξει το θέμα της εργασίας στην κατηγορία των συνθηκών διαβίωσης κι όχι στις πιθανές εναλλακτικές που το μοντέλο διαρροής DZHW προτείνει, καθώς από τότε διαφαινόταν ότι η εργασία σχετίζεται με τη χρηματοδότηση των σπουδών και την επιβίωση των ατόμων και αποτελεί μονόδρομο κι όχι πιθανή εναλλακτική οδό. Επίσης, αν και η έλλειψη ενσωμάτωσης δεν αποτελεί κυρίαρχο αίτιο διαρροής σπουδαστών, εντούτοις συνεπικουρεί στην απόφαση της εγκατάλειψης των σπουδών και άλλοτε εντάσσεται στην ατομική πορεία σπουδών των εκπαιδευομένων (Holmegaard et al., 2010) κι άλλοτε στις συνθήκες σπουδών (Απέργη, 2019).

Η συχνότερη πρόταση των διαρρυσάντων για βελτίωση των σπουδών και των υπηρεσιών του ΔΙΕΚ Πάτρας που εντοπίστηκε ήταν η αλλαγή του ωραρίου κατάρτισης και η μείωση ή κατάργηση των απουσιών, γεγονός αναμενόμενο καθώς σχετίζεται άμεσα με τους λόγους της διαρροής τους. Το θέμα του κατάλληλου εργαστηριακού εξοπλισμού αποτελεί πρόταση όχι μόνο των διαρρυσάντων αλλά και πάγιο αίτημα των δομών κατάρτισης. Η υλοποίηση των εργαστηριακών μαθημάτων σε κατάλληλα εργαστήρια ή σε χώρους παραγωγής απασχολεί ιδιαίτερα το ΔΙΕΚ Πάτρας και για τον λόγο αυτόν η διοίκηση κάνει προσπάθειες σύναψης συμφωνιών με Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (alfavita, 2021).

Στην πρόταση των διαρρυσάντων για την επιλογή εκπαιδευτών-επαγγελματιών η νομοθεσία έχει αλλάξει και οι έχοντες εργασιακή εμπειρία συγκεντρώνουν περισσότερα μόρια έναντι όσων έχουν εκπαιδευτική εμπειρία στα ΙΕΚ, βάσει του Κανονισμού Διαχείρισης Μητρώου Εκπαιδευτών (ΥΑ Κ1/104717, 2020), με αποτέλεσμα να προτάσσονται στις προσλήψεις. Στην πρόταση των συμμετεχόντων για την εφαρμογή μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι ο σχεδιασμός και η οργάνωση προγραμμάτων που υλοποιούνται με τέτοιες μεθόδους αποτελεί μία απαιτητική διαδικασία με συγκεκριμένη μεθοδολογία (Holmberg, 2005, σ. 99). Εξ αποστάσεως προγράμματα μπορούν να σχεδιαστούν σε κεντρικό επίπεδο και να υλοποιηθούν από εξειδικευμένους σε εξ αποστάσεως διδασκαλία εκπαιδευτές.

Η παρούσα έρευνα συμμετέχει στον επιστημονικό διάλογο για τους λόγους εγκατάλειψης σπουδών σε επίπεδο μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης και διερευνά τους λόγους διαρροής μέσα από τους ίδιους τους διαρρυσάντες, γεγονός που από μόνο του εμπεριέχει πρακτικές δυσκολίες τόσο στον εντοπισμό των ατόμων της ομάδας στόχου, όσο και στην ανταπόκρισή τους στις ερωτήσεις ενός φορέα τον οποίον έχουν εγκαταλείψει.

Όπως επισημαίνει και το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP, χ.χ.) ο προσδιορισμός των καταρτιζομένων που αποχωρούν πρόωρα από τις δομές κατάρτισης διευκολύνει τον σχεδιασμό κατάλληλων μέτρων για την παροχή έγκαιρης και κατάλληλης υποστήριξης και ο προσδιορισμός αυτός είναι καλό να γίνεται σε

τοπικό επίπεδο, όπως είδαμε. Για αυτόν τον λόγο έχει αναπτύξει μια εργαλειοθήκη (toolkit) που αφορά στην αντιμετώπιση της πρόωρης αποχώρησης από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Cedefop, 2021). Η έναρξη λειτουργίας Γραφείου Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Συμβουλευτικής σε κάθε ΔΙΕΚ, πιστεύουμε ότι θα συμβάλει ουσιαστικά στην πρόληψη της διαρροής και το παρόν άρθρο ελπίζουμε ότι θα βοηθήσει τα στελέχη του ΓΕΑΣ που θα συσταθεί στο ΔΙΕΚ Πάτρας να οργανώσουν στοχευμένα το έργο τους. Το ΓΕΑΣ θα μπορούσε να παίξει ενεργό ρόλο ως προς την ενημέρωση των υποψήφιων καταρτιζομένων για τις απαιτήσεις των προγραμμάτων κατάρτισης αλλά και των επαγγελματικών προοπτικών που αυτά προσφέρουν προκειμένου να αυξηθούν θα κίνητρα για την ολοκλήρωσή τους.

#### **Αναφορές**

Alfavita Ηλεκτρονική εφημερίδα (2021, Ιούνιος 24). Πρωτόκολλο συνεργασίας Υπουργείου Παιδείας – Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Προσπελάστηκε στις 12/09/2021 από: [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypourgeio-paideias/352307\\_protokollo-synergias-yp-paideias-ellinikoy-anoiktoy?](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypourgeio-paideias/352307_protokollo-synergias-yp-paideias-ellinikoy-anoiktoy?)

Aparicio-Chueca, P., Feixas, M., Figuera, P., Gairín, J., Torrado, M., & Triado, X. M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education* 20(2), 165-182. Doi: 10.1080/13538322.2014.925230

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research* 55 (4), 485-540. Doi: 10.3102/00346543055004485

Beilmann, M., & Espenberg, K. (2016). The reasons for the interruption of vocational training in Estonian vocational schools. *Journal of Vocational Education and Training* 68(1), 87-101. Doi: 10.1080/13636820.2015.1117520

Boeren, E., & Holford, J. (2016). Vocationalism varies (a lot): A 12-country multivariate analysis of participation in formal adult learning. *Adult Education Quarterly* 66(2), 120-142. Doi: 10.1177/0741713615624207

Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., & Nora, A. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education* 64(2), 123-139. Doi: 10.1080/00221546.1993.11778419

CEDEFOP (2021). VET toolkit for tackling early leaving. (Διαθέσιμο: <https://www.cedefop.europa.eu/en/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving>, προσπελάστηκε στις 01/04/2021)

CEDEFOP (n.d.). VET toolkit for tackling early leaving; Monitoring early leavers. (Διαθέσιμο: [https://www.cedefop.europa.eu/fi/printpdf/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/monitoring-early-leavers?fbclid=IwAR1yAUGfOV4L3QgV2mA6ntPZMJHx22S85N6B-gujDTEFGMtyT5eEG5mg\\_pE](https://www.cedefop.europa.eu/fi/printpdf/toolkits/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/monitoring-early-leavers?fbclid=IwAR1yAUGfOV4L3QgV2mA6ntPZMJHx22S85N6B-gujDTEFGMtyT5eEG5mg_pE), προσπελάστηκε στις 01/04/2021)

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου & Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)

Cullen, J., & Tinto, V. (1973). *Dropout in higher education: A review and theoretical synthesis of recent research*. New York: Columbia University. (Διαθέσιμο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf>, προσπελάστηκε στις 05/02/2021)

Donaldson, J. F., & Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly* 50(1), 24-40. Doi: 10.1177/074171369905000103

Feixas, M., Gairin, J., Munoz, J. L., & Rodriguez-Gomez, D. (2015). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education* 40(4), 690-703. (Διαθέσιμο: [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Rodriguez-Gomez](https://www.researchgate.net/profile/David_Rodriguez-Gomez), προσπελάστηκε στις 16/03/2021)

Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education* 49(4), 497-513. Doi: 10.1111/ejed.12097

Holmberg, B (2005). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education. Volume 11*. Oldenburgh: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universitat. Ανακτήθηκε από: <https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/mobility/virtual/WG4%20R%20distanceed.pdf>

Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education* 46(2), 209-244. doi:10.1080/03057267.2010.504549

Hovdhaugen, E. (2013). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work* 28(6), 631-651. doi: 10.1080/13639080.2013.869311

Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R., Larsen, M. S., & Sommersel, H. B. (2013). *Dropout phenomena at universities: What is dropout? Why does dropout occur? What can be done by the universities to prevent or reduce it? A systematic review*. Technical report. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University. (Διαθέσιμο: [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Evidence\\_on\\_dropout\\_from\\_universities\\_technical\\_report\\_May\\_2013.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Evidence_on_dropout_from_universities_technical_report_May_2013.pdf), προσπελάστηκε στις 12/02/2021)

Spandy, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2, 38-62. Doi: 10.1007/BF02282469

Απέρρη, Ο. (2019). Αιτίες εγκατάλειψης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων: Μία μελέτη περίπτωσης. *Εκπαιδευτικός Κύκλος* 7(3), 90-109. Διαθέσιμο στο: <https://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefchon/proigoymena-teychi/6-2020/7-3-2019>

Γιωτόπουλος, Γ. (2020α). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ΔΙΕΚ Πάτρας. Στάσεις και απόψεις καταρτιζομένων, *Educationnext*, 4, 135-143. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3936059>

Γιωτόπουλος, Γ. (2020β). Επαγγελματική αποκατάσταση αποφοίτων του ΔΙΕΚ Πάτρας. Στάσεις, απόψεις και προτάσεις βελτίωσης. *International Journal of Educational Innovation*. Doi: 10.5281/zenodo.4395711

Γιωτόπουλος, Γ., Απέρρη, Ο., & Αγγελοπούλου, Δ. (2021). Κριτήρια επιλογής ειδικότητας στο ΔΙΕΚ Πάτρας και βαθμός δέσμευσης ολοκλήρωσης του προγράμματος, *Νέος Παιδαγωγός online*, 25ο, 383-392. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5149033>

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ. (Διαθέσιμο: <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2010/08/diavioumathisi.pdf>, προσπελάστηκε στις 10/03/2021)

Μπιτσόακος, (2021). Αναιώντας τη Μαθητική Διαρροή: Μία εμπειρική συγκριτική ανάλυση του πληθυσμού των ενήλικων εκπαιδευόμενων στους νομούς της Περιφέρειας Κρήτης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 40-51. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.25673>

ΝΟΜΟΣ 4763/2020. *Εθνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου μάθησης [...] και άλλες διατάξεις*. Φύλλο Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 254/Α/21.12.2020)

ΟΑΕΔ (2020). *Μηχανισμός διάγνωσης αναγκών αγοράς εργασίας: Χαρακτηριστικά των ανέργων σύμφωνα με τα δεδομένα της εγγεγραμμένης ανεργίας του ΟΑΕΔ*. Αθήνα: ΟΑΕΔ. (Διαθέσιμο: <https://www.oaed.gr/statistika?tab=meletes-analyseis&tab2=mikhanismos-diagnosis-anaghkwn-tis-aghoras-erghasias&tab3=>, προσπελάστηκε στις 15/04/2021)

ΥΑ 5954/2014. Κανονισμός Λειτουργίας Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.). - ΦΕΚ 1807, τ. Β', 02.07.2014

ΥΑ Κ1/104717/2020. Κανονισμός Διαχείρισης Μητρώου Εκπαιδευτών Επαγγελματικής Κατάρτισης των Δ.Ι.ΕΚ. - ΦΕΚ 3393, τ. Β', 10.08.2020



Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: [http://hdl.handle.net/11419/5075\\_](http://hdl.handle.net/11419/5075_)

## **Literacy of students of the Physics Department regarding the greenhouse effect and the ozone hole**

**Migdanalevros Ioannis**

MSc, Department of Physics, University of Ioannina  
mig-gi@hotmail.com

**Kotsis T. Konstantinos**

Professor, Department of Primary Education, University of Ioannina  
kkotsis.gr@uoi.gr

### **Abstract**

In this research, we study the literacy of students of the Physics Department regarding the greenhouse effect and the ozone hole. Misconceptions of the students in these topics were also identified. The progression of the perceptions that students have from year to year of their study was also studied. The results of the research led to the conclusion that students have misconceptions, some of which have been published in other papers and some are being identified for the first time. The research on how students' misunderstandings change within their study, has shown that they remain unchanged throughout their studies. This result means that their studies do not change any misconceptions on these topics. This finding leads also to the conclusion that the students of a physics department should connect their knowledge of their courses with everyday problems of the modern life.

**Key words:** Science literacy, misconceptions, natural sciences, greenhouse effect, ozone hole, University students.

### **Introduction**

The greenhouse effect and the ozone hole are issues that had, have and will continue to have an important influence on the environment and ergo the everyday life of humans. The two phenomena have contributed, each in their own way, to the changes in the environmental equilibrium that have been documented in the last decades, with such repercussions as the increase in extreme weather events (Easterling, 2000) and the negative effect on the oceanic ecosystem (Harvell et al., 2008).

The greenhouse effect has preoccupied the scientific community for several decades. For this reason, studies have been conducted to record its history (Jones & Henderson-Sellers, 1990), the misconceptions and myths that people have gained about it (Royal, Society, & Geographers, 2014), as well as to find solutions about the increase in carbon dioxide levels on the atmosphere (Sakakura, Choi, & Yasuda, 2007). Furthermore, researches have been conducted to record the knowledge and perceptions that children (Boyes & Stanisstreet, 1993), pre-service teachers and teachers (Groves & Pugh, 1999) have about the phenomenon.

The ozone hole is a phenomenon that has been observed more recently, compared to the greenhouse effect, but scientists have already studied its history (Susan, 1999) and the more noticeable ozone depletion above the South Pole (Solomon, 1990). In recent years, researches have been conducted to identify gases, besides chlorofluorocarbons, responsible for the phenomenon (Ravishankara, Daniel, & Portmann, 2009), as well as possible ways to repair the problem in the ozone layer (Data & With, 2009). In addition, the effects that can be caused to humans by UV radiation have been studied (Cadet, Sage, & Douki, 2005; Matsumura & Ananthaswamy, 2004).

All the above show that it is necessary to have some basic knowledge on environmental issues, with these two issues being amongst the most important, and all the levels of education should play a key role in educating and informing people about them. There are

many studies concerning the perceptions, knowledge, misconceptions and alternative ideas that students and teachers have about various environmental issues and most of them are showing the existence of common misconceptions between the two groups, with the two issues that were studied, the greenhouse effect and the ozone hole phenomenon, being no exception to that rule. Generally, these alternative ideas and misconceptions stem from the lack of coverage of the above two environmental issues in the curriculum on all education levels and the misinformation from various news, media and internet outlets. It is also important to note that people tend not to have enough interest in finding proper sources for their information regarding these environmental issues and have a carefree attitude about the effect these issues have in their everyday life, which furthers their lack of knowledge.

### **Greenhouse effect**

In general, students and teachers have a lack of knowledge about the definition and nature of the greenhouse effect (Wallin, 2000; Pruneau, 2001). They think that it is not a natural phenomenon, human activities were the primary cause of the it (Khalid, 2001) and the effect is considered an environmental problem that we need to stop (Koulaidis & Christidou, 1999). The false perception, that the greenhouse effect is a manmade phenomenon, is quite prevalent in most studies.

Furthermore, there is a wide confusion between the greenhouse effect and the phenomenon of ozone hole (Wallin, 2000; Pruneau, 2001), mixing up their nature and usually correlate them in various ways, with people going as far as saying that the greenhouse effect is causing holes in the ozone layer or that ozone depletion is causing the greenhouse effect or the increased greenhouse effect is depleting the ozone.

As far as identifying gases that cause the effect, air pollutants are mistakenly considered as greenhouse gases (Boyes & Stanisstreet, 1997; Koulaidis & Christidou, 1999), while there is the belief that carbon dioxide (CO<sub>2</sub>) is not a greenhouse gas (Boyes & Stanisstreet, 1993; Pruneau et al., 2001). Besides all the above, most people state that they don't really think about the greenhouse effect, the impact it has on the environment and in general it does not really worry them.

### **Ozone hole**

As stated before, studies show a universal confusion between the greenhouse effect and the phenomenon of the ozone hole, which leads some to contradictory misconceptions. For example, a common thought is that the greenhouse gases cause the depletion of the ozone layer (Boyes & Stanisstreet, 1994), meanwhile many people think that the thinning of the ozone layer increases the greenhouse effect (Kalipci, Yener & Özkadif, 2009).

In addition, most people think there are actual holes on the ozone layer (Boyes & Stanisstreet, 1994; Koulaidis & Christidou, 1999; Wallin, 2000; Österlind, 2005; Pekel, 2005; Arslan, Cigdemoglu, & Moseley, 2012) and there is the belief that the layer consists of various gases (Gungordu, Yalcin-Celik, & Kilic, 2017), instead of simply consisting of ozone (O<sub>3</sub>). As far as the reasons that the layer is depleting, the common misconception is the role of two greenhouse gases, carbon dioxide (CO<sub>2</sub>) and methane (CH<sub>4</sub>) (Pekel, 2005; Arslan, Cigdemoglu, & Moseley, 2012), which further confirms the confusion between the two phenomena.

Meanwhile, chlorofluorocarbons are correctly identified as an important cause, but most people do not know what they actually are (Khalid, 2001) and how they affect the ozone layer. Also, there is a lack of distinction between ultraviolet and infrared radiation (Boyes & Stanisstreet, 1997; Koulaidis & Christidou, 1999; Österlind, 2005) and the belief that ultraviolet radiation is both a cause and effect of ozone depletion (Pekel, 2005; Arslan, Cigdemoglu, & Moseley, 2012).

**Research**

The main purpose of this study is to record and examine the perceptions of students of the Physics Department about the greenhouse effect and the ozone hole and to determine their literacy in this field. A second objective was to determine whether there was a change in their misconceptions from year to year of their studies.

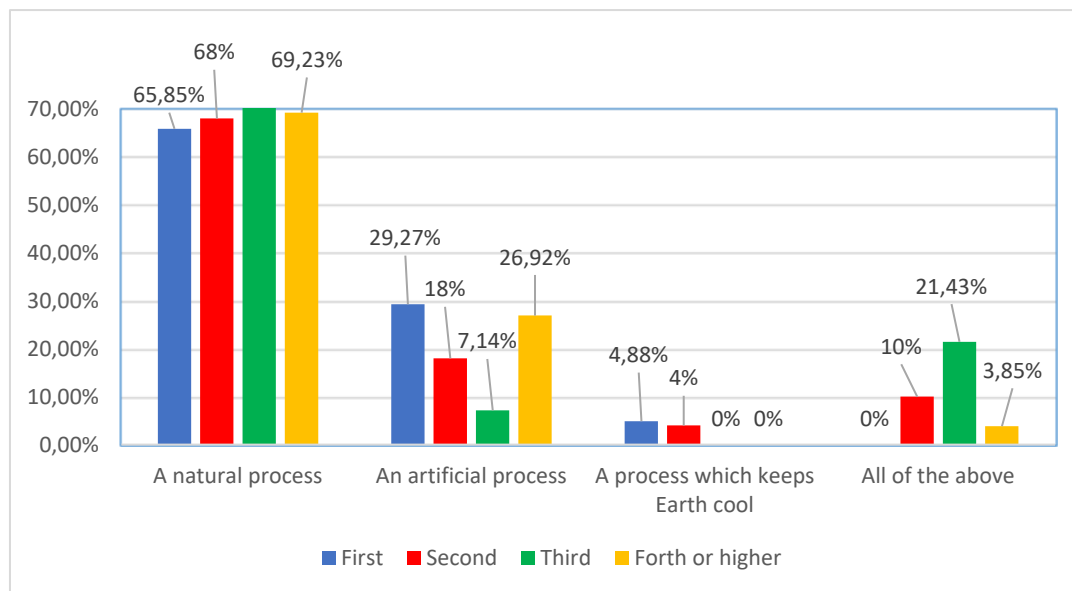
145 students took part in the research, with 79 (54,48%) of them being male and 66 (45,52%) being female. From the 145 participants, 41 (28,28%) of them were in their first year of study, 50 (34,48) were in their second year of study, 28 (19,31%) were in their third year of study and 26 (17,93%) were in their fourth year of study or higher.

The questionnaire was consisted of three parts. The first part of the questionnaire included four demographic questions. The second part of the questionnaire included seven questions and the third part included five questions about the greenhouse effect and the ozone hole, respectively. These questions pertained to the nature and the effects of the phenomena. The twelve questions regarding the two issues were multiple choice with only one correct answer.

The data of the research were processed using IBM SPSS Statistics 22, with the questions acting as categorical variables. Independent samples t tests (chi-square) were conducted between the variables. The variables were transformed into right-wrong questions, so that the independent samples t tests were done correctly.

**Results**

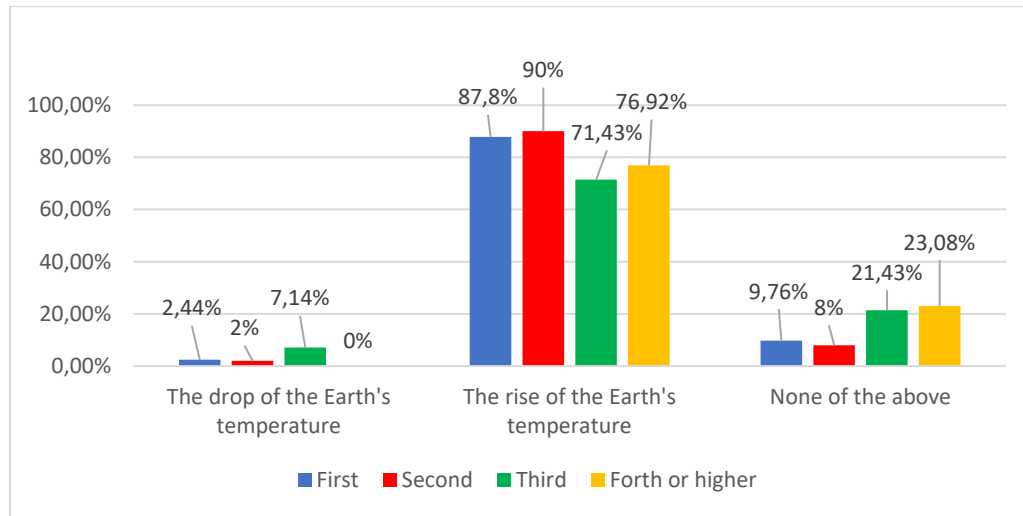
Graph 1 shows the distribution of students' answers in relation to the year of study regarding question 1 "The greenhouse effect is:". 27 (65,85%) of the 41 first-year students, 34 (68%) of the 50 second-year students, 20 (71,43%) of the 28 third-year students and 18 (69,23%) of the 26 fourth-year or higher students answered correctly that the greenhouse effect is a natural process. The application of the independent t-test ( $\chi^2=0,252$ ,  $df=3$ ,  $p=0,969$ ) showed that the variables are independent, and that the year of study is not a statistically significant factor.



**Graph 1. The bar graph of students' answers, in relation to the year of study, for question 1: "The greenhouse effect is:"**

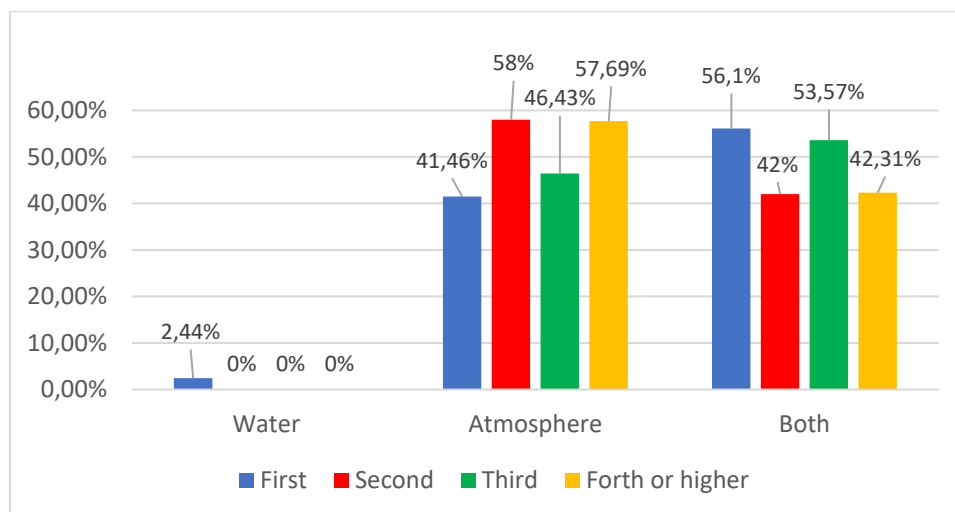
Graph 2 shows the distribution of students' answers in relation to the year of study regarding question 2 "The greenhouse effect causes:". 36 (87,8%) of the 41 first-year students, 45 (90%) of the 50 second-year students, 20 (71,43%) of the 28 third-year students and 20

(76,92%) of the 26 fourth-year or higher students answered correctly that the greenhouse effect increases the average surface temperature of the Earth. The application of the independent t-test ( $\chi^2=5,848$ ,  $df=3$ ,  $p=0,119$ ) showed that the variables are independent and that the year of study is not a statistically significant factor.



**Graph 2. The bar graph of students' answers, in relation to the year of study, for question 2: "The greenhouse effect causes:"**

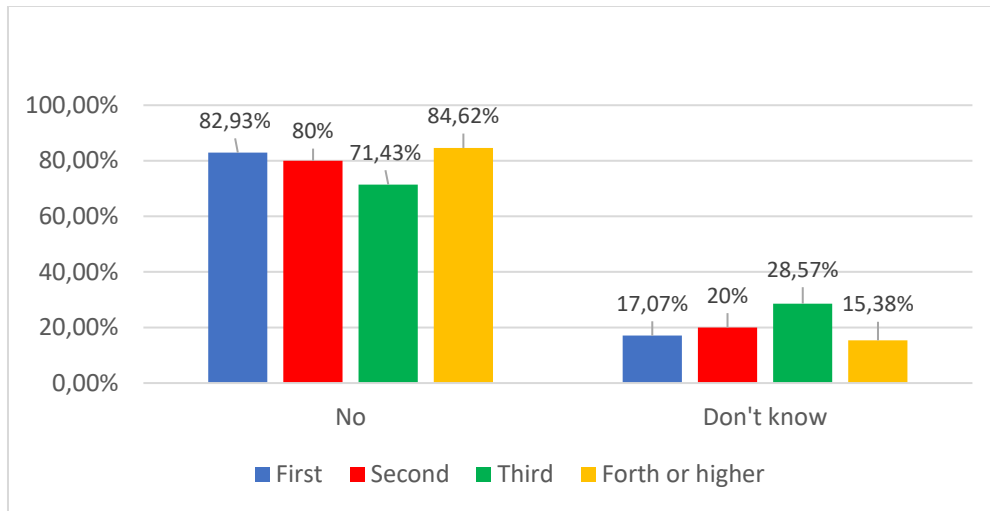
Graph 3 shows the distribution of students' answers in relation to the year of study regarding question 3 "The greenhouse effect occurs to planets that have:". 17 (41,46%) of the 41 first-year students, 29 (58%) of the 50 second-year students, 13 (46,43%) of the 28 third-year students and 15 (57,69%) of the 26 fourth-year or higher students answered correctly that planets must have an atmosphere for the greenhouse effect to occur. The application of the independent t-test ( $\chi^2=3,173$ ,  $df=3$ ,  $p=0,366$ ) showed that the variables are independent and that the year of study is not a statistically significant factor.



**Graph 3. The bar graph of students' answers, in relation to the year of study, for question 3: "The greenhouse effect occurs to planets that have:"**

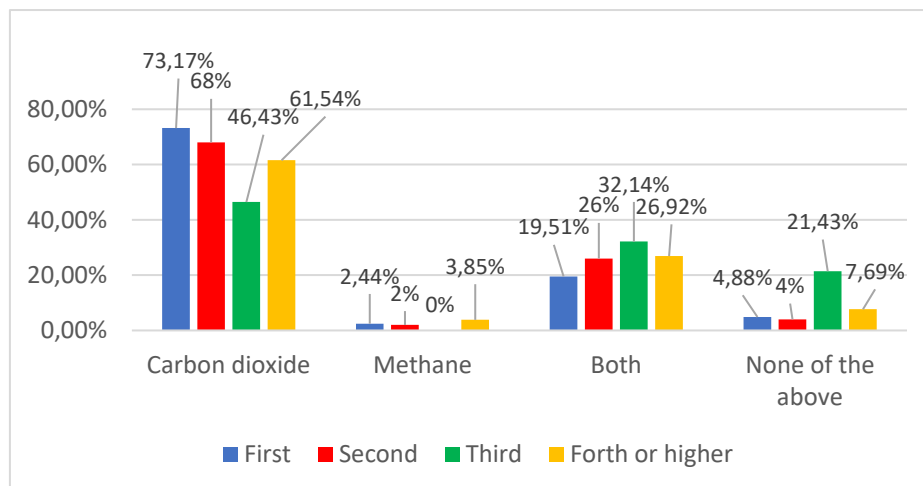
Graph 4 shows the distribution of students' answers in relation to the year of study regarding question 4 "Does the greenhouse effect occur on the Moon?". 34 (82,93%) of the

41 first-year students, 40 (80%) of the 50 second-year students, 20 (71,43%) of the 28 third-year students and 22 (84,62%) of the 26 fourth-year or higher students answered correctly that the greenhouse effect does not occur on the Moon. The application of the independent t-test ( $\chi^2=1,851$ ,  $df=3$ ,  $p=0,604$ ) showed that the variables are independent and that the year of study is not a statistically significant factor.



**Graph 4. The bar graph of students' answers, in relation to the year of study, for question 4: "Does the greenhouse effect occur on the Moon?"**

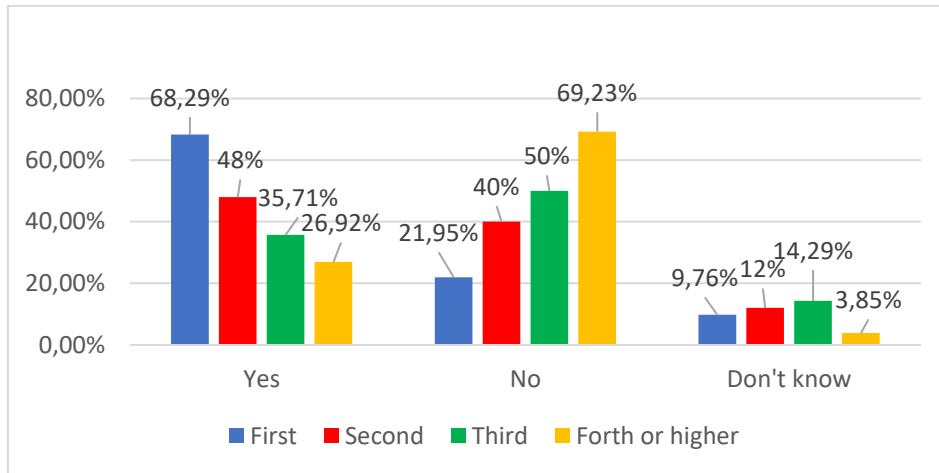
Graph 5 shows the distribution of students' answers in relation to the year of study regarding question 5 "Which gases are responsible for the greenhouse effect?". 8 (19,51%) of the 41 first-year students, 13 (26%) of the 50 second-year students, 9 (32,14%) of the 28 third-year students and 7 (26,92%) of the 26 fourth-year or higher students answered correctly that both gases are responsible for the greenhouse effect. The application of the independent t-test ( $\chi^2=1,458$ ,  $df=3$ ,  $p=0,692$ ) showed that the variables are independent and that the year of study is not a statistically significant factor.



**Graph 5. The bar graph of students' answers, in relation to the year of study, for question 5: "Which gases are responsible for the greenhouse effect?"**

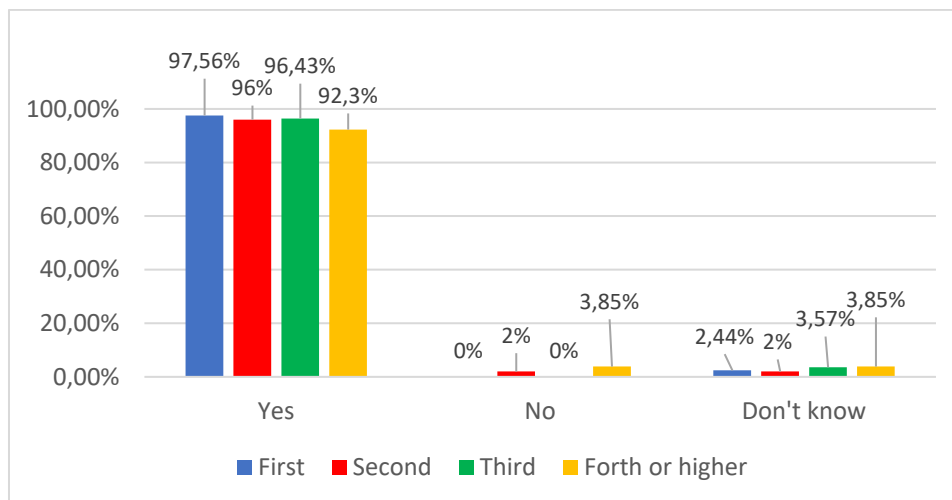
Graph 6 shows the distribution of students' answers in relation to the year of study regarding question 6 "Did the greenhouse effect occurred to Earth after the appearance of

humankind?". 9 (21,95%) of the 41 first-year students, 20 (40%) of the 50 second-year students, 14 (50%) of the 28 third-year students and 18 (69,23%) of the 26 fourth-year or higher students answered correctly that the greenhouse effect did not begin to occur on Earth after the appearance of humankind. The application of the independent t-test ( $\chi^2=15,490$ ,  $df=3$ ,  $p=0,001$ ) showed that the variables are not independent and that the year of study is a statistically significant factor.



**Graph 6. The bar graph of students' answers, in relation to the year of study, for question 6: "Did the greenhouse effect occurred to Earth after the appearance of humankind?"**

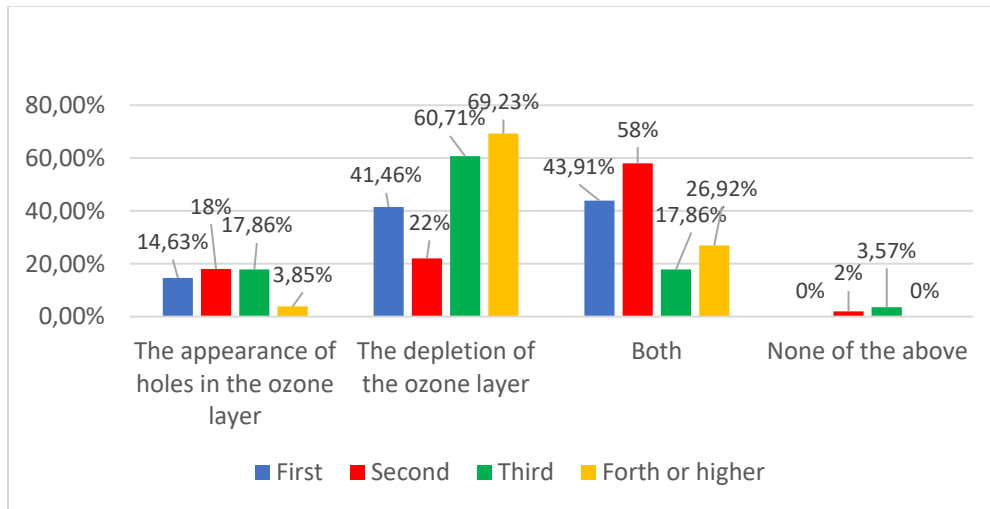
Graph 7 shows the distribution of students' answers in relation to the year of study regarding question 7 "Is the greenhouse effect contributing to the melting of polar ice caps?". 40 (97,56%) of the 41 first-year students, 48 (96%) of the 50 second-year students, 27 (96,43%) of the 28 third-year students and 24 (92,3%) of the 26 fourth-year or higher students answered correctly that the greenhouse effect contributes to the melting of the polar ice caps. The application of the independent t-test ( $\chi^2=1,184$ ,  $df=3$ ,  $p=0,859$ ) showed that the variables are independent and that the year of study is not a statistically significant factor.



**Graph 7. The bar graph of students' answers, in relation to the year of study, for question 7: "Is the greenhouse effect contributing to the melting of polar ice caps?"**

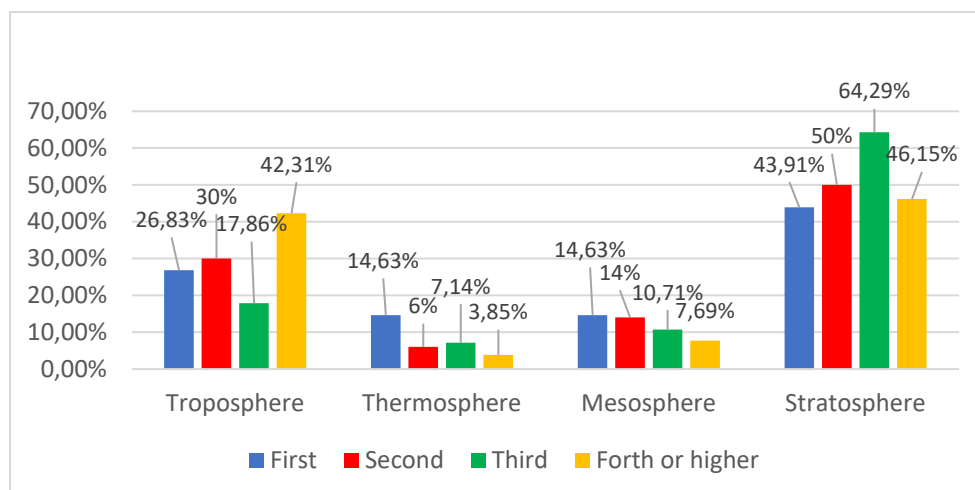
Graph 8 shows the distribution of students' answers in relation to the year of study regarding question 8 "The phenomenon of ozone hole is:". 17 (41,46%) of the 41 first-year

students, 11 (22%) of the 50 second-year students, 17 (60,71%) of the 28 third-year students and 18 (69,23%) of the 26 fourth-year or higher students answered correctly that the phenomenon of the ozone hole is the depletion of the ozone layer. The application of the independent t-test ( $\chi^2=19,858$ ,  $df=3$ ,  $p=0,000$ ) showed that the variables are not independent and that the year of study is a statistically significant factor.



**Graph 8. The bar graph of students' answers, in relation to the year of study, for question 8: "The phenomenon of ozone hole is:"**

Graph 9 shows the distribution of students' answers in relation to the year of study regarding question 9 "At which layer of the atmosphere is the phenomenon of ozone hole observed?". 18 (43,91%) of the 41 first-year students, 25 (50%) of the 50 second-year students, 18 (64,29%) of the 28 third-year students and 12 (46,15%) of the 26 fourth-year or higher students answered correctly that the phenomenon is observed in the stratosphere. The application of the independent t-test ( $\chi^2=3,043$ ,  $df=3$ ,  $p=0,385$ ) showed that the variables are independent and that the year of study is not a statistically significant factor.

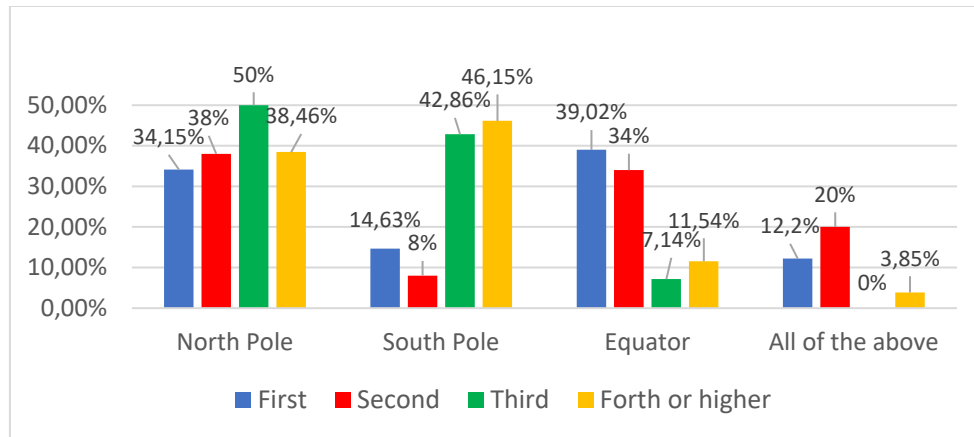


**Graph 9. The bar graph of students' answers, in relation to the year of study, for question 9: "At which layer of the atmosphere is the phenomenon of ozone hole observed?"**

Graph 10 shows the distribution of students' answers in relation to the year of study regarding question 10 "The phenomenon of ozone hole is most intense at the:". 6 (14,63%) of

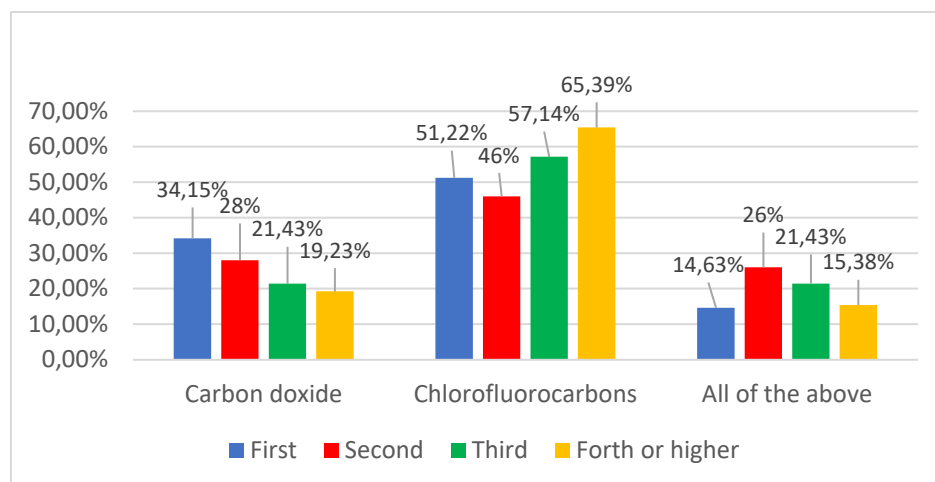


the 41 first-year students, 4 (8%) of the 50 second-year students, 12 (42,86%) of the 28 third-year students and 12 (46,15%) of the 26 fourth-year or higher students answered correctly that the phenomenon is most strongly observed at the South Pole. The application of the independent t-test ( $\chi^2=21,766$ ,  $df=3$ ,  $p=0,000$ ) showed that the variables are not independent and that the year of study is a statistically significant factor.



**Graph 10. The bar graph of students' answers, in relation to the year of study, for question 10: "The phenomenon of ozone hole is most intense at the:"**

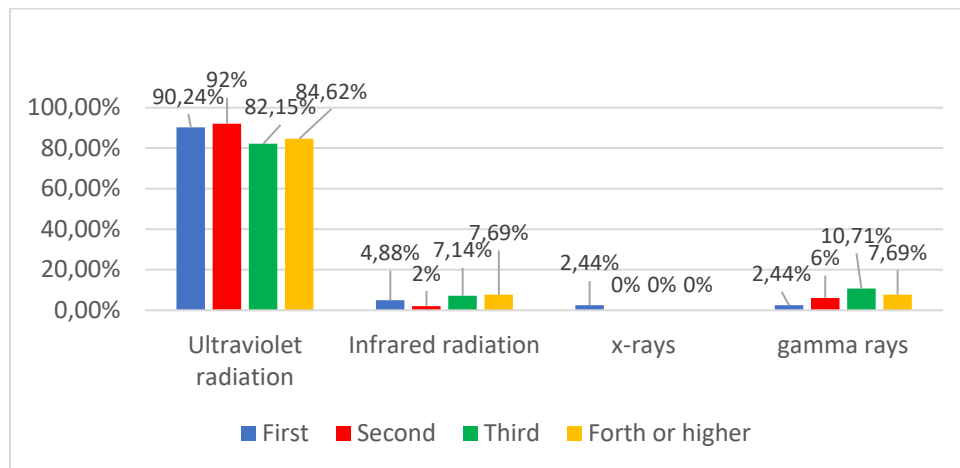
Graph 11 shows the distribution of students' answers in relation to the year of study regarding question 11 "The phenomenon of ozone hole is caused by:". 21 (51,22%) of the 41 first-year students, 23 (46%) of the 50 second-year students, 16 (57,14%) of the 28 third-year students and 17 (65,39%) of the 26 fourth-year or higher students answered correctly that the phenomenon is caused by chlorofluorocarbons. The application of the independent t-test ( $\chi^2=2,830$ ,  $df=3$ ,  $p=0,419$ ) showed that the variables are independent and that the year of study is not a statistically significant factor.



**Graph 11. The bar graph of students' answers, in relation to the year of study, for question 11: "The phenomenon of ozone hole is caused by:"**

Graph 12 shows the distribution of students' answers in relation to the year of study regarding question 12 "Ozone protects us from:". 37 (90,24%) of the 41 first-year students, 46 (92%) of the 50 second-year students, 23 (82,15%) of the 28 third-year students and 22 (84,62%) of the 26 fourth-year or higher students answered correctly that ozone protects us

from ultraviolet radiation. The application of the independent t-test ( $\chi^2=2,178$ ,  $df=3$ ,  $p=0,536$ ) showed that the variables are independent and that the year of study is not a statistically significant factor.



**Graph 12. The bar graph of students' answers, in relation to the year of study, for question 12: "Ozone protects us from:"**

Table 1 shows the results of the independent t-tests between the twelve questions and the year of study. The tests show that the year of study is not a statistically significant factor for the nine of the twelve questions answered by the students.

**Table 1. Correlation table of students' answers and the year of study**

Question	$\chi^2$	p	Difference
1	0,252	0,969	Random distribution
2	5,848	0,119	Random distribution
3	3,173	0,366	Random distribution
4	1,851	0,604	Random distribution
5	1,458	0,692	Random distribution
6	15,490	0,001	Statistical significant
7	1,184	0,859	Random distribution
8	19,858	0,000	Statistical significant
9	3,043	0,385	Random distribution
10	21,766	0,000	Statistical significant
11	2,830	0,419	Random distribution
12	2,178	0,536	Random distribution

Furthermore, the score of the students' correct answers to each question and per year of their studies was determined. The data are presented in Table 2, which shows the percentages of students who gave correct answers to the twelve questions according to their year of study, as well as the average of the correct answers to the twelve questions in total.

**Table 2. The percentages of correct answers of students per question and per year of study**

Question	First-year	Second-year	Third-year	Fourth-year or higher
1	65,85%	68%	71,43%	69,23%
2	87,8%	90%	71,43%	76,92%

3	41,46%	58%	46,43%	57,69%
4	82,93%	80%	71,43%	84,62%
5	19,51%	26%	32,14%	26,92%
6	21,95%	40%	50,00%	69,23%
7	97,56%	96%	96,43%	92,30%
8	41,46%	22%	60,71%	69,23%
9	43,91%	50%	64,29%	46,15%
10	14,63%	8%	42,86%	46,15%
11	51,22%	46%	57,14%	65,39%
12	90,24%	92%	82,15%	84,62%
<b>Average</b>	<b>54,88 ± 8,49</b>	<b>56,33 ± 8,50</b>	<b>62,20 ± 5,17</b>	<b>65,70 ± 5,45</b>

The data from Table 2 show that a first-year student answers correctly on average 6,6 questions out of 12, a second-year student answers correctly on average 6,8 questions out of 12, a third-year student answers correctly on average 7,5 questions out of 12 and a fourth-year or higher student answers correctly on average 7,9 questions out of 12. This analysis also shows that the students change very slightly their perceptions with their year of study and they tend to keep their perceptions.

### Conclusions

Some misconceptions were identified by this study, which examined the literacy of students of the Physics Department regarding the greenhouse effect and the ozone hole. These are:

- The greenhouse effect is an artificial process.
- The greenhouse effect appears only to planets that have both water and an atmosphere.
- Carbon dioxide is the only greenhouse gas.
- The greenhouse effect occurred to Earth after the appearance of humankind.
- The phenomenon of the ozone hole is the appearance of holes in the ozone layer.
- The phenomenon of the ozone hole is observed at the troposphere.
- The phenomenon of the ozone hole is most intense at the North Pole.
- The phenomenon of the ozone hole is caused by carbon dioxide.

The independent t-tests showed that the year of study is not a significant factor and does not affect students' responses. The year of study is a statistically significant factor for only three of the twelve questions. All the above show that the misconceptions of the participants usually do not change during their studies at the university and they essentially keep their misconceptions. Of course, the results of this research cannot generalize due to the limitations of the sample, especially for the students of the 3<sup>rd</sup> and the 4<sup>th</sup> year. On the other hand, it's clear that the literacy of students is independent from the time-progress of their studies. That means that the students of a physics department must connect their knowledge of their courses with everyday problems of the modern life and especially with environmental problems.

### References

- Arslan, H., Cigdemoglu, C., & Moseley, C. (2012). A Three-Tier Diagnostic Test to Assess Pre-Service Teachers' Misconceptions about Global Warming, Greenhouse Effect, Ozone Layer Depletion, and Acid Rain. *International Journal of Science Education*, 34 (7), 1-20.
- Boyes, E., & Stanisstreet, M. (1993). The "Greenhouse Effect": Children's perceptions of causes, consequences and cures. *International Journal of Science Education*, 15 (5), 531-552.
- Boyes, E., & Stanisstreet, M. (1994). The ideas of secondary school children concerning ozone layer damage. *Global Environmental Change*, 4 (4), 311-324.

Boyes, E., & Stanisstreet, M. (1997). Children's Models of Understanding of Two Major Global Environmental Issues (Ozone Layer and Greenhouse Effect). *Research in Science & Technological Education*, 15 (1), 19-28.

Cadet, J., Sage, E., & Douki, T. (2005). Ultraviolet radiation-mediated damage to cellular DNA. *Mutation Research - Fundamental and Molecular Mechanisms of Mutagenesis*, 571 (1–2 SPEC. ISS.), 3–17.

Choi, S., Niyogi, D., Shepardson, D. P., & Charusombat, U. (2010). Do earth and environmental science textbooks promote middle and high school students' conceptual development about climate change? Textbooks' consideration of students' misconceptions. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 91 (7), 889–898.

Data, G., & With, H. S. (2009). Recovery of the Ozone Layer: The Ozone Depleting Gas Index Online Access to Western North American, *Eos* 90 (1), 2008–2009.

Easterling, D. R. (2000). Climate Extremes: Observations, Modeling, and Impacts. *Science*, 289 (5487), 2068–2074.

Ekborg, M., & Areskou, M. (2017). How student teachers' understanding of the greenhouse effect develops during a teacher education programme. *Nordic Studies in Science Education*, 2 (3), 17.

Gavrilakis, C., Stylos, G., Kotsis, K and Goulgouti, A. (2017). Environmental literacy assessment of Greek university pre-service teachers. *Science Education Research & Praxis*, 61 (Special issue: EPOQUE –Best Practices in/for social-economical and environmental Sustainability), pp. 49-72.

Groves, F. H., & Pugh, A. F. (1999). Elementary pre-service teacher perceptions of the greenhouse effect. *Journal of Science Education and Technology*, 8 (1), 75–81.

Gungordu, N., Yalcin-Celik, A. & Kilic, Z. (2017). Stundets' misconceptions about the ozone layer and the effect of Internet based media on it. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7 (1), 1-16.

Hansen, P. J. K. (2010). Knowledge about the greenhouse effect and the effects of the ozone layer among norwegian pupils finishing compulsory education in 1989, 1993, and 2005-what now? *International Journal of Science Education*, 32 (3), 397–419.

Harvell, C. D., Sale, P. F., Edwards, A. J., Caldeira, K., Knowlton, N., & Eakin, C. M. (2008). Change and Ocean Acidification. *Science*, 318 (December 2007), 1737–1743.

House, M., Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A., Tal, A., Salzberg, A. (2014). *The Journal of Environmental Education*, 37–41.

Jeffries, H., Stanisstreet, M., & Boyes, E. (2001). Knowledge about the “greenhouse effect”: Have college students improved? *Research in Science and Technological Education*, 19 (2), 205–221.

Jones, M. D. H., & Henderson-Sellers, A. (1990). History of the greenhouse effect. *Progress in Physical Geography*, 14 (1), 1–18.

Kalipci, E., Yener, Y., & Özkadif, S. (2009). The Opinions of Teacher Candidates about Global Warming, Greenhouse effect and Ozone Layer. *World Applied Sciences Journal*, 7 (1), 67-75.

Karimzadegan, H., & Meiboudi, H. (2012). Exploration of environmental literacy in science education curriculum in primary schools in Iran, 46, 404–409.

Kerr, J. ., & McElroy, C. . (1993). Evidence for large upward trends of ultraviolet-B radiation. *Science*, 262 (5136), 1032–1034.

Khalid, T. (2001). Pre-service teachers' misconceptions regarding three environmental issues. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6 (1), 102–120.

Khalid, T. (2003). Pre-service high school teachers' perceptions of three environmental phenomena. *Environmental Education Research*, 9 (1), 35–50.

Koulaidis, V., & Christidou, V. (1999). Models of students' thinking concerning the greenhouse effect and teaching implications. *Science Education*, 83, 559-576.

Lee, O., Lester, B. T., Ma, L., Lambert, J., & Jean-Baptiste, M. (2007). Conceptions of the greenhouse effect and global warming among elementary students from diverse languages and cultures. *Journal of Geoscience Education*, 55 (2), 117–125.

Matsumura, Y., & Ananthaswamy, H. N. (2004). Toxic effects of ultraviolet radiation on the skin. *Toxicology and Applied Pharmacology*, 195 (3), 298–308.

Morgan, J. M., & Moran, M. D. (1995). Understanding the greenhouse effect and the ozone shield: An index of scientific literacy among university students. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 76 (7), 1185–1190.

Oh, J. Y., & Jeon, E. C. (2017). Greenhouse Effects in Global Warming based on Analogical Reasoning. *Foundations of Science*, 22 (4), 827–847.

Österlind, K. (2005). Concept formation in environmental education: 14-year olds' work on the intensified greenhouse effect and the depletion of the ozone layer. *International Journal of Science Education*, 27 (8), 891-908.

Papadimitriou, V. (2004). Prospective primary teachers' understanding of climate change, greenhouse effect, and ozone layer depletion. *Journal of Science Education and Technology*, 13 (2), 299–307.

Papageorgiou, G., & Tsiropoulou, S. (2004). The impact of experiments on students' knowledge and explanation of significant aspects of the greenhouse effect. *Journal of Science Education*, 5 (1), 28–33.

Pekel, F. O. (2005). High school students and trainee science teachers perceptions of the ozone layer depletion. *Journal of Baltic Science Education*, 1 (7), 12–21.

Potts, A., Stanisstreet, M., & Boyes, E. (1996). Children's ideas about the ozone layer and opportunities for physics teaching. *School Science Review*, 78 (283), 57–62.

Pruneau, D., Moncton, U. De, Liboiron, L., Vrain, É., Biosphère, L., Gravel, H., ... De, U. (n.d.). People's Ideas about Climate Change: A Source of Inspiration for the Creation of Educational Programs. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6 (1), (121-138).

Ravishankara, A. R., Daniel, J. S., & Portmann, R. W. (2009). Nitrous oxide (N<sub>2</sub>O): The dominant ozone-depleting substance emitted in the 21st century. *Science*, 326 (5949), 123–125.

Royal, T., Society, G., & Geographers, B. (2014). The greenhouse misconceptions crisis: myths and, 23 (1), 11–18.

Sadik, F., & Sadik, S. (2014). A study on environmental knowledge and attitudes of teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2379–2385.

Sakakura, T., Choi, J.-C., & Yasuda, H. (2007). Transformation of Carbon Dioxide. *Chemical Reviews*, 107 (6), 2365–2387.

Shindell, D. T., Rind, D., & Lonergan, P. (1998). Increased polar stratospheric ozone losses and delayed eventual recovery owing to increasing greenhouse-gas concentrations. *Nature*, 392 (6676), 589–592.

Solomon, S. (1990). Progress towards a quantitative understanding of Antarctic ozone depletion. *Nature*, 347 (6291), 347–354.

Susan, S. (1999). Stratospheric ozone depletion: A review of concepts and history. *Reviews of Geophysics*, 37 (3), 275–316.

Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., Ertepinar, H., & Kaplowitz, M. (2009). International Journal of Educational Development Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop teacher education programs, 29, 426–436.

Wallin, A. (2000). Students' understanding of the greenhouse effect, the societal consequences of reducing CO<sub>2</sub> emissions and the problem of ozone layer depletion. *Journal of Research in Science Teaching*.

Zdzienicka, M. Z. (1995). Mammalian mutants defective in the response to ionizing radiation-induced DNA damage. *Mutation Research-DNA Repair*, 336 (3), 203–213.

## **Αναγνωστικές συνήθειες μαθητών με δυσλεξία: Διαβάζουν για ευχαρίστηση;**

**Λουάρη Μαρίνα**

ΕΔΙΠ Π.Θ. ΠΤΕΑ.

mlouari@uth.gr

### **Περίληψη**

Η ικανότητα της ανάγνωσης αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα απαραίτητη σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας, η κατάκτηση της οποίας για κάποιους μαθητές είναι δύσκολη. Η ανάγνωση για ευχαρίστηση αποτελεί μία δραστηριότητα από την οποία απορρέουν πολλαπλά οφέλη και καθέναν την επιλέγει αυτοβούλως. Όταν όμως πρόκειται για μαθητές με δυσλεξία παρατηρείται μια αρνητική στάση προς αυτή την διαδικασία. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση των αναγνωστικών συνηθειών των μαθητών με δυσλεξία ώστε να διαπιστωθεί αν διαβάζουν για ευχαρίστηση. Συμμετείχαν 72 μαθητές με διάγνωση «Δυσλεξία» και τα δεδομένα συλλέχθηκαν βάση ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η συγκεκριμένη ομάδα δεν συνηθίζει να διαβάζει για ευχαρίστηση και γενικότερα αποφεύγει την ανάγνωση οποιουδήποτε υλικού. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός καθώς οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων επηρεάζουν τις συνήθειες των παιδιών τους.

**Λέξεις κλειδιά:** ανάγνωση, δυσλεξία, ευχαρίστηση, οικογένεια

### **Εισαγωγή**

Η ικανότητα της ανάγνωσης αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα ανταπόκρισης σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας και η κατάκτησή της αποτελεί πρωτεύοντα στόχο της εκπαίδευσης (White, 2009). Η ανταπόκριση των μαθητών σε αυτό το στόχο έχει ως αποτέλεσμα την ταξινόμηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς σε επαρκείς και μη αναγνώστες (White, 2009. Padak & Potenza-Radis, 2010. Compton-Lilly, 2008). Πρωτεύοντα ρόλο στην επίτευξη αυτού του στόχου παίζει το οικογενειακό περιβάλλον καθώς η αναγνωστική ετοιμότητα των μαθητών επηρεάζει την μετέπειτα πορεία τους. Κάποιοι γονείς θεωρούν ότι για την απόκτηση αυτής της δεξιότητας υπεύθυνο είναι αποκλειστικά και μόνο το σχολείο εν αντιθέσει με κάποιους άλλους οι οποίοι από πολύ νωρίς επιδιώκουν να μνήσουν τα παιδιά τους σε αυτή την συνήθεια (Stone, et al., 2014). Παρόλα αυτά, αρκετοί μαθητές δυσκολεύονται στην κατάκτηση αυτής της δεξιότητας για μεγάλο χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα να σχηματίζουν αρνητική στάση στο διάβασμα (Hall, 2010). Επιπλέον, η ταμπέλα του μη επαρκούς αναγνώστη η οποία τον συνοδεύει, έχει επίπτωση τόσο στην αυτο-εικόνα του όσο και στην απουσία κινήτρου (Howse, et al., 2003). Καθώς οι προσδοκίες αυξάνονται όταν οι μαθητές μετακινούνται από την μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη το χάσμα μεταξύ επαρκούς και μη αναγνώστη διογκώνεται με αποτέλεσμα μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να ανταποκριθούν σε κείμενα τα οποία απέχουν πολύ των ικανοτήτων τους ενισχύοντας τα αρνητικά συναισθήματα και μειώνοντας εντελώς το αναγνωστικό κίνητρο (Fulmer & Frijters, 2011. Triplett, 2007).

Αν και έχει διερευνηθεί διεξοδικά η σχέση μεταξύ αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και κινήτρου για ανάγνωση (Baker & Wigfield, 1999. Becker, Mc Elvany, & Kortlenbruck, 2010. Logan & Medford, 2011. Logan, et al., 2011) απουσιάζουν τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν εφήβους καθώς από μετα-αναλύσεις προέκυψε ότι μόνο το 8% των δημοσιευμένων ερευνών σχετικά με τα αναγνωστικά κίνητρα αφορούν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Conradi, Gee Jang & McKenna, 2014). Αν και τα κίνητρα αποτελούν πολυεπίπεδη νοητική κατασκευή (Wigfield, 1997) εν τούτοις η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί βασική δεξιότητα που σχετίζεται με το αναγνωστικό κίνητρο καθώς η

προσδοκία της επιτυχίας ή της αποτυχίας και η ελκυστικότητα της δραστηριότητας αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τα αναγνωστικά κίνητρα (Wigfield & Eccles, 2000).

Η ανάγνωση για ευχαρίστηση αποτελεί μια διαδικασία την οποία κάποιος την επιλέγει αυτοβούλως απολαμβάνοντας την ικανοποίηση που απορρέει από αυτή δίνοντάς του την ευκαιρία να βιώσει διάφορες και διαφορετικές εμπειρίες γνωρίζοντας ένα άλλο κόσμο. Επιπροσθέτως, συνεισφέρει σημαντικά στην επίτευξη σημαντικών ακαδημαϊκών στόχων (Marinak et al, 2015. Snell, Hindman and Wasik, 2015) προάγοντας τον γραμματισμό των παιδιών (Ofsted, 2011 στο Gamble, 2013. Clark, 2012. Cremin & Swann, 2016). Η Clark (2013) υποστηρίζει ότι τα παιδιά που διαβάζουν για ευχαρίστηση υπάρχει πολύ μεγάλη πιθανότητα να αποκτήσουν μεγαλύτερη αναγνωστική ευχέρεια σε σχέση με τα παιδιά που δεν διαβάζουν χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι ένας επαρκής αναγνώστης έχει πάντα θετική στάση προς αυτή την δραστηριότητα (Kirby et al, 2011).

Ικανοποιητικός αριθμός ερευνών επιβεβαιώνει ότι η ανάγνωση για ευχαρίστηση προσφέρει πολλαπλά οφέλη στο άτομο όχι μόνο σε σχέση με την εκπαίδευση αλλά γενικότερα για την προσωπική του ανάπτυξη (Clark & Rumbold, 2006) καθώς υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ συχνότητας ανάγνωσης, ευχαρίστησης και επιτυχίας (Clark, 2011. Clark & Douglas, 2011). Φυσικά η θετική στάση προς την ανάγνωση συνδέεται τόσο με υψηλότερη βαθμολογία (PISA, 2009) αλλά και εν γένει με την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών (OECD, 2002). Διεθνή δεδομένα επιβεβαιώνουν τα προηγούμενα και υποστηρίζεται επιπλέον ότι η ανάγνωση για ευχαρίστηση αποτελεί πολύ αξιόπιστο προβλεπτικό παράγοντα της αναγνωστικής επιτυχίας (Anderson, Wilson & Fielding, 1988) αποτελώντας μια δραστηριότητα με συναισθηματικές αλλά και κοινωνικές προεκτάσεις καθώς αφενός συντελεί γενικότερα στον εμπλουτισμό των γνώσεων και αφετέρου στην απόκτηση μιας δια βίου συνήθειας (Clark & Rumbold, 2006). Υπάρχουν εμπειρικά τεκμηριωμένες αποδείξεις ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που ασχολούνται πιο συχνά με το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων διαθέτουν καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες (Mol & Bus, 2011. Cunningham & Stanovich, 1991, 1997. Leppanen, Aunola & Nurmi, 2005). Επιπλέον, από κάποιους ερευνητές υποστηρίζεται ότι συγκεκριμένες δεξιότητες συνδέονται με αποτελεσματικές αναγνωστικές πρακτικές, όπως π.χ. ο χρόνος που διαθέτει κάποιος για ανάγνωση (Anderson, et al., 1988) ή η επιλογή αναγνωστικού υλικού (π.χ. εφημερίδα, κόμικς, λογοτεχνία).

Σημαντικό ρόλο στην απόκτηση αυτής της συνήθειας παίζει το οικογενειακό περιβάλλον καθώς έχει διαπιστωθεί ότι η θετική στάση των γονιών προς το διάβασμα και η θετική αξιολόγηση αυτής της διαδικασίας αυξάνει τις πιθανότητες ενασχόλησης των παιδιών με αυτή την δραστηριότητα (Clark and Rumbold, 2006. Hume et al, 2015). Καθώς η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας ξεκινά πριν την είσοδο του παιδιού στην τυπική εκπαίδευση (Vlachos and Papadimitridou, 2015. Washtell, 2008), οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς το διάβασμα (Ofsted, 2004. Clark and Rumbold, 2006. Lockwood, 2008. Gamble, 2013. Hume et al, 2015). Ως επακόλουθο, ο τρόπος που οι γονείς αντιλαμβάνονται, συζητούν, αγοράζουν και φυλάσσουν τα βιβλία επηρεάζει σημαντικά την διαμόρφωση θετικής στάσης από τα παιδιά. Όταν όμως πρόκειται για μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες /δυσλεξία παρατηρείται μια αρνητική στάση γενικότερα προς την ανάγνωση οτιδήποτε έντυπου ή ηλεκτρονικού υλικού (Lu & Gordon, 2007), παρουσιάζουν μειωμένο αναγνωστικό κίνητρο και μάλιστα δηλώνουν άρνηση ανάγνωσης ακόμη κι αν οι δυσκολίες δεν είναι ιδιαίτερα έντονες (McCabe & Margolis, 2001). Ως εκ τούτου, δεν εκδηλώνουν το παραμικρό ενδιαφέρον για διάβασμα προς ευχαρίστηση και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα κίνητρα μειώνονται δραματικά καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Lepper, et al., 2005. Unrau & Schlackman, 2006).

Αν και υπάρχουν δεδομένα για τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών του δημοτικού, όπως προαναφέρθηκε, παρατηρείται μια απουσία δεδομένων σχετικά με τις αναγνωστικές

συνήθειες των εφήβων (McGeown, et al., 2004) και ειδικότερα αυτών με αναγνωστικές δυσκολίες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αναγνωστικών συνηθειών των μαθητών με δυσλεξία και πιο συγκεκριμένα αν έχουν την συνήθεια να διαβάζουν απλώς για ευχαρίστηση και όχι αποκλειστικά και μόνο σχολικά βιβλία.

### Μέθοδος

Για τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Επιπλέον στοιχεία δόθηκαν από τους συμμετέχοντες μέσω συνέντευξη, η οποία πραγματοποιούνταν μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η ανάγνωση των ερωτήσεων και η καταγραφή των απαντήσεων έγινε από τους ερευνητές. Τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν ποσοτικοποιήθηκαν και η ανάλυσή τους έγινε με το SPSS. Τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ποιες είναι οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων μαθητών με δυσλεξία;

Οι γονείς τους προτρέπουν να διαβάσουν εξωσχολικά βιβλία;

Οι μαθητές με δυσλεξία συνηθίζουν να διαβάζουν για ευχαρίστηση;

**Δείγμα:** Στην έρευνα συμμετείχαν 74 μαθητές Γ΄ τάξης (28,4%) και απόφοιτοι Λυκείου (62,2%), από Γενικά Λύκεια (53,4%) και ΕΠΑΛ (46,6%), με Μ.Ο. ηλικίας τα 19.5 έτη. Από αυτούς 62 ήταν αγόρια (83,8%) και 12 κορίτσια (16,2%), με Δ.Ν.  $\approx 100$ . Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα το 34,2% ήταν υποχρεωτικής εκπαίδευσης, απόφοιτοι Λυκείου 27,4% και ΑΕΙ 24,6%. Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας το 33,8% ήταν υποχρεωτικής εκπαίδευσης, απόφοιτες Λυκείου 36,5% και απόφοιτες ΑΕΙ 27,1%.

**Εργαλείο:** Για τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, όπως προαναφέρθηκε, το οποίο αποτελούνταν από ημι-δομημένες ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες είτε δια ζώσης είτε μέσω τηλεφώνου. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία, όπως φύλο και ηλικία, κ.α και επιπλέον, δηλώθηκε η εκπαίδευση των γονέων. Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις αφορούσαν τις αναγνωστικές συνήθειες τόσο των συμμετεχόντων όσο και των γονέων τους.

**Αποτελέσματα:** Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS 20) και το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε ήταν  $p=0,05$ . Ο έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών Likert με τις κατηγορικές μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών έγινε με εφαρμογή ελέγχου μέσω τιμών και συγκεκριμένα με εφαρμογή  $t$  test, στην περίπτωση των δίτιμων κατηγορικών μεταβλητών και με ANOVA στην περίπτωση όπου οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν περισσότερες από 2 κατηγορίες απαντήσεων. Παράλληλα, υπολογίστηκε και πίνακας συσχέτισης με αντίστοιχο συντελεστή συσχέτισης R για να ελεγχθεί η συσχέτιση με διατάξιμες μεταβλητές των δημογραφικών. Για να είναι εφικτός ο έλεγχος έγιναν ομαδοποιήσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών.

**Πίνακας 1. Αναγνωστικές συνήθειες γονέων**

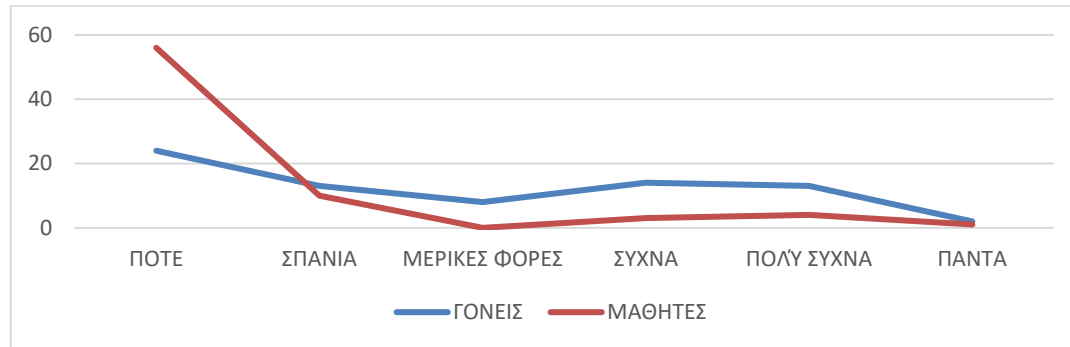
		N	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Valid	NAI	49	66,2	68,1	68,1
	OXI	23	31,1	31,9	100,0
	Total	72	97,3	100,0	
Ελλείπουσα τιμή		2	2,7		
Total		74	100,0		

Εξετάζοντας αρχικά τις συνήθειες των γονέων να διαβάζουν έντυπα όπως εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία κλπ, το 68,1% των μαθητών του δείγματος απάντησε θετικά. Η συχνότητα ανάγνωσης και με βάση την κλίμακα Likert όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί στην επιλογή ΣΠΑΝΙΑ και η τιμή 5 στην επιλογή ΠΑΝΤΑ εμφανίζεται σχετικά μέτρια προς υψηλή καθώς το



αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων Συχνά / πολύ Συχνά και Πάντα είναι 58%. Η επιλογή Σπάνια δηλώθηκε από το 26% ενώ η επιλογή Μερικές Φορές από το 16%.

Όσον αφορά τη συχνότητα ανάγνωσης έντυπου υλικού, εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνία το Σχήμα 1 απεικονίζει τις συνήθειες των γονέων και των μαθητών. Η συχνότητα ανάγνωσης εμφανίζεται σχετικά μέτρια προς υψηλή καθώς το αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων Συχνά / πολύ Συχνά και Πάντα είναι 58%. Η επιλογή Σπάνια δηλώθηκε από το 26% ενώ η επιλογή Μερικές Φορές από το 16%.



**Σχήμα 1. Συχνότητα ανάγνωσης**

Αναφορικά με το αν οι γονείς προτρέπουν τα παιδιά να διαβάσουν βιβλία ή κάποια εφημερίδα, το 77,8% έχει απαντήσει αρνητικά, ενώ αντίστοιχο είναι το ποσοστό των μαθητών που δεν διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία καθώς το ποσοστό των μαθητών που δήλωσαν ότι διαβάζουν είναι 26,8%. Η συχνότητα με την οποία προσδιορίζεται η ανάγνωση αυτή είναι χαμηλή καθώς η επιλογή Σπάνια δηλώθηκε με ποσοστό 55,6% και ακολουθεί η επιλογή Συχνά (16,7%). Οι δύο θετικότερες επιλογές Πολύ συχνά και Πάντα επιλέχθηκαν μόνο από το 27,9% των μαθητών του δείγματος.

**Πίνακας 2. Προτροπή γονέων για ανάγνωση**

		N	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Valid	ΝΑΙ	16	21,6	22,2	22,2
	ΟΧΙ	56	75,7	77,8	100,0
	Total	72	97,3	100,0	
Ελλείπουσα τιμή		2	2,7		
Total		74	100,0		

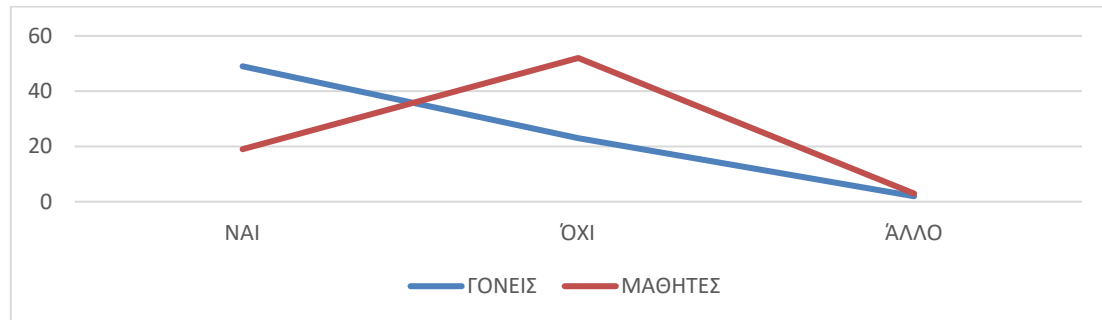
Ός προς τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών προκύπτει ότι θετικά απάντησε μόνο το 26,8% και το 73,2% αρνητικά, στοιχεία τα οποία απεικονίζονται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3. Αναγνωστικές συνήθειες μαθητών**

		N	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
Valid	ΝΑΙ	19	25,7	26,8	26,8
	ΟΧΙ	52	70,3	73,2	100,0
	Total	71	95,9	100,0	
Ελλείπουσα τιμή		3	4,1		
Total		74	100,0		

Η συχνότητα με την οποία προσδιορίζεται η ανάγνωση των μαθητών (Σχήμα 1) είναι χαμηλή καθώς η επιλογή Σπάνια δηλώθηκε με ποσοστό 55,6% και ακολουθεί η επιλογή Συχνά

(16,7%). Οι δύο θετικότερες επιλογές Πολύ συχνά και Πάντα επιλέχθηκαν μόνο από το 27,9% των μαθητών του δείγματος.



**Σχήμα 2. Αναγνωστικές συνήθειες γονέων & μαθητών**

Ενώ οι γονείς αναφέρθηκε ότι διαβάζουν συχνά ως πολύ συχνά, οι ερωτούμενοι απαντούν για τον εαυτό τους ότι σπάνια διαβάζουν (55.6%) ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό από αυτούς δηλώνει ότι διαβάζει συχνά (16.7%). Οι θετικότερες επιλογές «πολύ συχνά» και «πάντα» επιλέχθηκαν μόνο από το 27.9% του δείγματος (Σχήμα 2).

Εξετάζοντας τις κατηγορικές μεταβλητές του εργαλείου με την μεταβλητή και αφού εφαρμόστηκε πίνακας συνάφειας και έλεγχος  $\chi^2$  test, προέκυψε ότι η εκπαίδευση των γονέων σχετίζεται με τις αναγνωστικές τους συνήθειες καθώς, όσο αυξάνεται η εκπαίδευσή τους ανάλογα αυξάνονται και οι αναγνωστικές τους συνήθειες (Πίνακας 4). Όταν όμως γίνεται αναφορά στην προτροπή για ανάγνωση τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων μειώνονται, εξακολουθούν όμως να είναι κατά πολύ υψηλότερα εκείνα των γονέων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, όπως αναλυτικά απεικονίζονται στον Πίνακα 4.

**Πίνακας 4: Εκπαίδευση γονέων & Αναγνωστικές συνήθειες**

		ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΑΕΙ	p
Οι γονείς σου συνηθίζουν να διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνικά ή άλλου περιεχομένου βιβλία	ΠΑΤΕΡΑΣ	37,5%	70,0%	100,0%	,001
	ΜΗΤΕΡΑ	37,5%	74,1%	100,0%	,001
Εσένα σε προτρέπουν να διαβάσεις βιβλία ή κάποια εφημερίδα	ΠΑΤΕΡΑΣ	4,2%	20,0%	50,0%	,005
	ΜΗΤΕΡΑ	12,5%	7,4%	50,0%	,006

Διαφοροποίηση παρατηρείται ως προς την προτροπή για ανάγνωση μεταξύ των δύο γονέων, καθώς οι μητέρες απόφοιτες γυμνασίου είναι εκείνες που προτρέπουν περισσότερο τα παιδιά τους σε σχέση με τον πατέρα να διαβάσουν (12.5%) και οι πατέρες απόφοιτοι Λυκείου προτρέπουν περισσότερο τα παιδιά τους σε σχέση με τις μητέρες της αντίστοιχης βαθμίδας (Πίνακας 4).

Οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων φθίνουν μαζί με το Μ.Ο. βαθμολογίας εν αντιθέσει με την προτροπή για ανάγνωση, η οποία ακολουθεί αύξουσα πορεία όσο μειώνεται ο Μ.Ο. της βαθμολογίας. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι οι μαθητές με Μ.Ο.

επίδοσης 18+ δήλωσαν ότι οι γονείς έχουν την συνήθεια να διαβάζουν και μάλιστα, όπως αναφέρθηκε στην συνέντευξη και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες έχουν αποκτήσει αυτή την συνήθεια οπότε δεν χρειάζονται προτροπή από τους γονείς τους. Αντιθέτως, στο άλλο άκρο βρίσκονται οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Μ.Ο.10-12) όπου αναφέρθηκε ότι μόλις 25% των γονέων έχει την συνήθεια να διαβάζει αλλά αντιθέτως σε μεγάλο ποσοστό (75%) προτρέπουν τα παιδιά τους να διαβάσουν (Πίνακας 5). Στις άλλες δύο κατηγορίες του Μ.Ο. βαθμολογίας παρατηρούνται παρόμοια ποσοστά συχνότητας ανάγνωσης με αυξητική τάση και αντιθέτως φθίνουν τα ποσοστά προτροπής.

**Πίνακας 5: Μ.Ο. Βαθμολογίας**

		10-12	13-15	16-17	18+	p
Οι γονείς σου συνηθίζουν να διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνικά ή άλλου περιεχομένου βιβλία	ΝΑΙ	25,0%	67,9%	70,4%	100,0%	,011
	ΟΧΙ	75,0%	32,1%	29,6%	0,0%	
Εσένα σε προτρέπουν να διαβάσεις βιβλία ή κάποια εφημερίδα	ΝΑΙ	75,0%	32,1%	29,6%	0,0%	,008
	ΟΧΙ	12,5%	14,3%	18,5%	66,7%	

### Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν συνηθίζουν να διαβάζουν για ευχαρίστηση ακόμη κι αν οι γονείς τους έχουν αυτή την συνήθεια. Πιο σαφή εικόνα για αυτή τους την επιλογή είχαμε από τα στοιχεία της συνέντευξης. Ανέφεραν ότι το «διάβασμα» γι' αυτούς είναι μια αναγκαστική διαδικασία που συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με τις σχολικές υποχρεώσεις. Έχουν κουραστεί πάρα πολύ καθόλη την διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης επομένως δεν τίθεται θέμα συσχέτισης ανάγνωσης και ευχαρίστησης. Έχουν καταβάλλει πολλές προσπάθειες για να κατακτήσουν αυτή την δεξιότητα κι ακόμη θυμούνται τα αρνητικά σχόλια των εκπαιδευτικών τα οποία λειτουργούσαν αποτρεπτικά στην εμπλοκή τους με την ανάγνωση. Αν και υποστηρίζεται ότι μέσω αυτής της δραστηριότητας παρέχεται η ευκαιρία χαλάρωσης και μείωσης του στρες, απόδρασης από την καθημερινότητα και δόμησης της ενσυναίσθησης (Greenwood & Hicks, 2015) εν τούτοις για τα άτομα με δυσλεξία δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Αντιθέτως, ακόμη και η σκέψη ότι πρέπει να διαβάσουν τους γεμίζει άγχος απομακρύνοντας την πιθανότητα απόλαυσης της ανάγνωσης γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά καθώς οι αναγνωστικές δυσκολίες αποτελούν παράγοντα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση άγχους (Maughan & Carroll, 2006).

Πληθώρα ερευνών αναφέρεται στην διαφορά του αναγνωστικού κινήτρου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Marinak & Gambrell, 2010. McGeown, Goodwin, Henderson & Wright, 2012. McGeown, 2013. Pitcher, et al., 2007) με τα κορίτσια να εκδηλώνουν υψηλότερο αναγνωστικό κίνητρο. Στην παρούσα έρευνα καθώς το 83,8% των συμμετεχόντων ήταν αγόρια καθώς από τα αποτελέσματα επιδημιολογικών ερευνών προκύπτει μία υπερ-εκπροσώπηση των αγοριών σε σχέση με τα διαγνωσμένα κορίτσια (Arnett et al., 2017. Rutter et al., 2004) και για τον λόγο αυτό ίσως παρατηρήθηκαν αυξημένα ποσοστά αρνητικών απαντήσεων. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια έντονη ενασχόληση των εφήβων με ηλεκτρονικά κείμενα και εν γένει την χρήση του διαδικτύου καθώς οι έφηβοι έχουν την τάση να διαθέτουν περισσότερο χρόνο στην χρήση του διαδικτύου παρά στην ανάγνωση έντυπου υλικού (Clark, 2011). Οπότε δεν μπορούμε να λάβουμε ως δεδομένο μόνο την ενασχόληση με έντυπο υλικό καθώς εμπλέκονται σε πολλές και διαφορετικές αναγνωστικές εμπειρίες (μηνύματα, κοινωνικά δίκτυα, διαδίκτυο) και μάλιστα αυτές αποτελούν την κατά κύριο λόγο απασχόλησή τους (Clark, 2011. Pitcher, et al., 2007). Από διαχρονικές μελέτες έχει διαπιστωθεί μία μείωση του αναγνωστικού κινήτρου όσο αυξάνεται η ηλικία (Lepper,

Henderlong-Corpus & Iyengar, 2005. Unrau & Schlackman, 2006). Παρόλα αυτά, αν και οι αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών 8-11 ετών έχουν διερευνηθεί αρκετά και υπάρχουν δεδομένα τόσο από την ελληνική όσο και τη διεθνή βιβλιογραφία δυστυχώς απουσιάζουν τα δεδομένα για την ηλικιακή ομάδα των εφήβων.

Φυσικά σημαντικό ρόλο παίζει και το οικογενειακό περιβάλλον καθώς όπως προαναφέρθηκε, κάποιιοι γονείς θεωρούν υψίστης σημασίας την αναγνωστική διαδικασία με αποτέλεσμα αυτές οι αντιλήψεις να επηρεάσουν εν μέρει και εκείνες των παιδιών τους (Sénéchal, LeFevre, 2001). Το πόσο συχνά οι γονείς διαβάζουν, αν υπάρχει έντυπο αναγνωστικό υλικό στο σπίτι τους αποτελούν συνθήκες που συνδιαμορφώνουν τις αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών (Davis-Kean, 2005. Johnson et al., 2008. Brooks-Gunn & Petrill, 2008. Kiuru et al., 2013). Τα δεδομένα αυτά ισχύουν εν μέρει στην παρούσα έρευνα καθώς οι συμμετέχοντες με γονείς αποφοίτους ΑΕΙ συνηθίζουν να διαβάζουν και μάλιστα έχει καλλιεργεί αυτή η δεξιότητα στους ίδιους ώστε δεν χρειάζονται προτροπή αλλά οι ίδιοι αποφασίζουν αν θα επιλέξουν να ασχοληθούν με την ανάγνωση. Περισσότερο φως σε αυτά τα δεδομένα ρίχνουν τα στοιχεία που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις όπου αναφέρθηκε ότι οι γονείς τους συνηθίζουν να διαβάζουν μαζί τους και να συζητούν επί του περιεχομένου των βιβλίων. Η διαδικασία αυτή τους βοήθησε να αναπτύξουν μια θετική στάση προς βιβλίο καθώς η συνήθεια αυτή σχετίζεται με τις αναδυόμενες αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών (Moi & Bus, 2011). Επιπλέον, οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων σχετίζονται και με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών καθώς οι γονείς των μαθητών με υψηλό Μ.Ο. μαθημάτων συνηθίζουν να διαβάζουν και σε μικρότερο ποσοστό προτρέπουν τα παιδιά τους να διαβάσουν γεγονός που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν ανεπτυγμένο αναγνωστικό κίνητρο. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι οι μαθητές με Μ.Ο. επίδοσης 18+ δήλωσαν ότι οι γονείς έχουν την συνήθεια να διαβάζουν και μάλιστα, όπως αναφέρθηκε στην συνέντευξη και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες έχουν αποκτήσει αυτή την συνήθεια οπότε δεν χρειάζονται προτροπή από τους γονείς τους. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά καθώς υποστηρίζεται ότι αναγνωστικές εμπειρίες του παρελθόντος αποτελεί προβλεπτικό δείκτη επαρκούς αναγνώστη (McGeown, et al., 2014) και συμβάλει στην αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Moi & Jones, 2014. Sullivan & Brown, 2013).

#### **Περιορισμοί -Δυνατότητες έρευνας**

Αν και τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνονται από την διεθνή βιβλιογραφία δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα καθώς το δείγμα ήταν περιορισμένο και αφορούσε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Επιπλέον, καθώς τα αγόρια ήταν περισσότερα από τα κορίτσια δεν μας επιτρέπεται να σκιαγραφήσουμε με ακρίβεια τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών με δυσλεξία. Παρόλα αυτά, η συμβολή της θεωρείται σημαντική καθώς απουσιάζουν γενικότερα δεδομένα για τις αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων. Στη συνέχεια, καλό θα ήταν να μελετηθεί διεξοδικά αυτό το ζήτημα ώστε με σαφήνεια να αποτυπώνεται η τάση των εφήβων για την ενασχόλησή τους με το διάβασμα για ευχαρίστηση και γενικότερα να διερευνηθούν οι αναγνωστικές συνήθειες της ελληνικής οικογένειας και κατά πόσο αυτές μπορεί να αποτελέσουν προγνωστικοί δείκτες για την αναγνωστική προδιάθεση των παιδιών. Τελικά, τίθεται ο προβληματισμός αν οι μαθητές με δυσλεξία αποφεύγουν την ανάγνωση έντυπου υλικού λόγω των αναγνωστικών τους δυσκολιών ή είναι μια γενικότερη τάση των εφήβων σήμερα;

#### **Αναφορές**

Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.

Arnett, A.B., Pennington, B.F., Peterson, R.L., Willcutt, E.G., DeFries, J.C., & Olson, R.K. (2017). Explaining the sex difference in dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 719-727.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.

Becker, M., McElvany, N., Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-685.

Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure a research overview*. London: National Literacy Trust.

Clark, C. (2011). *Setting the Baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into reading - 2010*. London: National Literacy Trust.

Clark, C., (2012). *Children's and Young People's Reading Today: findings from the 2011 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust.

Clark, C., and Douglas, J. (2011). *Young People's Reading and Writing. An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes, and attainment*. London: National Literacy Trust

Clark, Ch. (2013). *Children's and young people's reading in 2012. Findings from 2012 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust

Compton-Lilly, C. (2008). Teaching Struggling Readers: Capitalizing on Diversity for Effective Learning. *The Reading Teacher*, 61(8), 668-672.

Conradi, K., Gee Jang, B., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127-164.

Cremin, T., and Swann, J., (2016). Literature in common: Reading for pleasure in school reading groups in L. McKechnie., K. Oterholm., P. Rothbauer., and K.I. Skjerdingsstad., (Eds.) *Plotting the Reading Experience: Theory/Practice/Politics*. Ontario: Wilfrid Laurier University Press, pp. 279-300.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 264-274.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934- 945.

Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.

Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2011). Motivation during an excessively challenging reading task: The buffering role of relative topic interest. *Journal of Experimental Education*, 79(2), 185-208

Gamble, N., (2013). *Exploring Children's Literature: Reading with pleasure and purpose* (Third Edition), London: Sage Publications

Hall, L. A. (2010). The negative consequences of becoming a good reader: Identity theory as a lens for understanding struggling readers, teachers, and reading instruction. *Teachers College Record*, 112,1792-1829

Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and Self-Regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *Journal of Experimental Education*, 71(2), 151.

Hume, L.E., Lonigan, C.J., and McQueen, J.D., (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38:2, pp.172-193.

Johnson, A.D., Martin, A., Brooks-Gunn, J., & Petrill, S.A. (2008). Order in the house! Associations among household chaos, the home literacy environment, maternal reading ability, and children's early reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(4), 445-472.

Kirby, J.R., Ball, A., and Geier, B.K., (2011). The development of reading interest and its relation to reading ability. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 263-280.

- Kiuru, N., Lerkkanen, M., Niemi, P., Poskiparta, E., Abonen, T., Poikkeus, A., & Nurmi J. (2013). The role of reading disability risk and environmental protective factors in students' reading fluency in Grade 4. *Reading Quarterly*, 48(4), 349-368
- Leppanen, U., Aunola, K., & Nurmi, J-E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28, 383-399.
- Lepper M.R., Corpus J.H., & Iyengar S.S (2005) Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology* 97,184–196.
- Lockwood, M., (2008). *Promoting Reading for Pleasure in the Primary School*. London: Sage.
- Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53, 85-94.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21,124-128.
- Lu, Y-L., & Gordon, C. (2007). Reading takes your places: A study of a Web-based summer reading program. *School Library Media Research* 10, 1-20
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49, 129-141.
- Marinak, B.A., Malloy, J.B., Gambrell, L.B. and Mazzone, S.A., (2015). 'Me and My Reading Profile: A tool for assessing early reading motivation'. *The Reading Teacher*, 69:1, pp.51-62.
- Maughan, B., Gray, G., & Rutter, M. (1985). Reading retardation and antisocial behavior: A follow-up into employment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 741-758
- McCabe, P.P. & Margolis, H. (2001). Enhancing the self-efficacy of struggling readers. *The Clearing House* 75(1), 45-50
- McGeown, S. P. (2013). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2014). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation, and reading habits. *Journal Reading and Writing*, 28(4), 545-569.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35, 328-336.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- OECD (2002) *Reading for Change Performance and Engagement Across Countries - Results from PISA 2000*.
- Ofsted (2004) *Reading for Purpose and Pleasure: An evaluation of the teaching of reading in primary schools*. HMI 2393. London: Ofsted
- Padak, N., & Potenza-Radis, C. (2010). Motivating struggling readers: Three keys to success. *New England Reading Association Journal*, 45(2), 1–7
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinensingh, K., Mogge, S. Headley, K. N., Ridgeway, V., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50, 378-396.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H., & Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability: New findings from four epidemiological studies. *Journal of the American Medical Association*, 291(16), 2007–2012
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (pp. 39–52). Jossey-Bass.

Snell, E.K., Hindman, A.H., and Wasik, B.A., (2015) 'How can book reading close the word gap? Five key practices from research'. *The Reading Teacher*, 68(7), 560-571

Stone C.A, Silliman E.R., Ehren B.J. & Wallach G.R. (2014). *Handbook of Language and Literacy*. N.Y.: Guilford Press

Triplett, C. (2007). The Social construction of "struggle": influences of school literacy contexts, curriculum, and relationships. *Journal of Literacy Research*, 39(1), 95-126

Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100, 81-101.

Vlachos, F., and Papadimitriou, (2015). Effect of age and gender on children's reading performance: The possible neutral underpinnings. *Cogent Psychology*, 2, 1-10

Washtell, A., (2008) 'Reading routines' in Graham, J. and Kelly, A., *Reading Under Control: Teaching reading in the primary school*. London: Routledge.

White, C. (2009). "What he wanted was real stories, but no one would listen": a child's literacy, a mother's understandings. *Language Arts*, 86(6), 431-439.

Wigfield A. & Eccels J. (2000). Expectancy -Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81

Wigfield, A. (1997). Reading Motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59-68

## **Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας με την εφαρμογή της μεθόδου CLIL στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής**

**Κουτσουνάς Ιωάννης**

Εκπαιδευτικός ΠΕ 11, Δημοτικό Σχολείο Αρχαίας Ολυμπίας,  
koutsoin@yahoo.gr

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία αποτυπώνει την έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε για την εξομάλυνση του ελλείμματος επικοινωνίας και συνεργασίας μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου Αρχαίας Ολυμπίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί αν η αξιοποίηση της μεθόδου CLIL μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία και τη συνεργασία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και συγκεκριμένα στο γνωστικό αντικείμενο του ποδοσφαίρου. Η συγκέντρωση των δεδομένων βασίστηκε στη συστηματική παρατήρηση, την τήρηση αναλυτικού ημερολογίου από τον ερευνητή καθώς και σε ποιοτικά δεδομένα που αφορούσαν σκέψεις και συναισθήματα των μαθητών. Διήρκησε από τον Σεπτέμβριο του 2020 ως τον Μάρτιο του 2021 και συμμετείχαν 16 μαθητές και μαθήτριες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μέθοδος CLIL μπορεί να προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα και γνωστικό αντικείμενο.

**Λέξεις Κλειδιά:** CLIL, επικοινωνία, συνεργασία, Φυσική Αγωγή, έρευνα δράσης

### **Εισαγωγή**

Η απόκτηση δεξιοτήτων, χρήσιμων στην ενήλικη ζωή των παιδιών, αποτελεί βασική προτεραιότητα για όλους τους πολιτισμούς ανά τον κόσμο (Cole & Cole, 2001). Ο Brooks (όπως αναφέρεται στη Μαγκώτσιου, 2007) αναφέρεται στις δεξιότητες επικοινωνίας που διευκολύνουν την επικοινωνία, την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή του ατόμου σε ομάδες, ενώ βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και εξομαλύνουν την προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό χώρο (Σακελλαρίου & Μπέση, 2014), τονίζοντας έτσι τη μεγάλη σημασία στη χρήση τους από το άτομο (Μαγκώτσιου & Γούδας, 2007). Το σχολείο για τους Cole & Cole (2001) είναι μέσο για απόκτηση δεξιοτήτων και ο Delor (1996) με τους τέσσερις «πυλώνες» μάθησης τονίζει την ανάγκη η εκπαίδευση -εκτός της απόκτησης γνώσεων- να ενδυναμώνει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών να συνυπάρχουν, να πράττουν, να αποκτούν μεταγνωστικές δεξιότητες, να δρουν με κριτική σκέψη ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εποχής μας. Στα νέα προγράμματα σπουδών της Φυσικής Αγωγής προωθείται η απόκτηση και κοινωνικών δεξιοτήτων (ΙΕΠ, 2014) καθώς το μάθημα είναι πρόσφορο για την ανάπτυξή τους σύμφωνα με πλήθος ερευνών (Κολοβελώνης κ.α, 2006; Μαγκώτσιου, 2007). Η διδασκαλία τους διευκολύνεται από τη χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, συνεργατικών παιχνιδιών ή καινοτόμων μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Μαγκώτσιου, 2007). Μια τέτοια καινοτόμος, αποτελεσματική, αποδοτική μέθοδος είναι και το Content and Language Integrated Learning (CLIL), (Dalton -Puffer et al., 2010), που χρησιμοποιεί την ξένη γλώσσα ως μέσο για τη διδασκαλία ενός μη γλωσσικού αντικειμένου (Marsh, 2002) και οι βασικές αρχές του, τα 4 Cs, (Content, Cognition, Communication, Culture) -που οδηγούν στη γνώση-(Coyle, 1999) συνάδουν με τη στοχοθεσία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (Mateu, 2013; ΙΕΠ, 2014) δημιουργώντας παραγωγικό πεδίο εφαρμογής του στο μάθημα. Με βάση τα παραπάνω, η απόφαση εμπλοκής του εκπαιδευτικού Φυσικής αγωγής και ερευνητή σε έρευνα δράσης με κεντρικό ζητούμενο τη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας, μεταξύ των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού, εφαρμόζοντας τη μέθοδο CLIL στο αντικείμενο του ποδοσφαίρου, αποτελεί το θέμα του παρόντος ερευνητικού άρθρου. Επιλέχθηκε η πρακτική έρευνα δράσης καθώς



δύναται να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες όπως η συνεργασία και η επικοινωνία(Κατσαρού,2010) και συστήνεται από τις Dalton-Puffer και Smit (2013) να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της εφαρμογής CLIL, ώστε να ενθαρρύνεται η μεταφορά γνώσεων από ένα τοπικό περιβάλλον-όπως το σχολείο-προς άλλα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η έρευνα δράσης δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να ελέγξουν μέσα από ερευνητικές μεθόδους κατά πόσο οι ιδέες τους είναι υλοποιήσιμες και μπορούν να βρουν εφαρμογή στην εργασία τους στην πράξη(Κατσαρού,2016), διευρύνοντας έτσι την πρακτική τους σοφία (Τσάφος,2015) και βελτιώνοντας την προσωπική και επαγγελματική τους υπόσταση, τους μεταβάλλει από απλούς χρήστες σε δημιουργούς γνώσης (Κατσαρού,2010).

### **Η μέθοδος CLIL**

Κύριο γνώρισμα της μεθόδου CLIL είναι η ανάπτυξη κοινωνικών, πολιτιστικών, γνωστικών και άλλων δεξιοτήτων που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων της μεθόδου τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη γλώσσα (Mehisto et al, 2008) και στοχεύει στη διαπολιτισμική αντίληψη, που συμπεριλαμβάνει την ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και αποδοχής των συμμετεχόντων ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους(Παύλου & Ιωάννου-Γεωργίου,2008). Η μέθοδος CLIL, λόγω της χρήσης της ξένης γλώσσας, δηλώνει έμμεσα την αλλαγή της διδακτικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού στην τάξη, που σύμφωνα με τον Marsh και τους συνεργάτες του (2010) θα καταστεί ικανός να δείξει στους μαθητές πώς να αναζητούν πληροφορίες, πώς να συνεργάζονται, πώς να συζητούν, προετοιμάζοντας τους έτσι για έναν κόσμο που συμβαδίζει με το πνεύμα της εποχής μας.

### **Η ανάπτυξη της επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω της μεθόδου CLIL στο μάθημα της φυσικής αγωγής**

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται έρευνες που καταδεικνύουν τη δυνατότητα ανάπτυξης της επικοινωνίας και της συνεργασίας μέσω της προσέγγισης CLIL στη Φυσική Αγωγή. Η Ito (2019), διδάσκοντας καλαθοσφαίριση μέσω CLIL σε Ιάπωνες μαθητές, διαπίστωσε ανάπτυξη της συνεργασίας τους που οδήγησε σε μια θετική και επιτυχημένη τάξη. Η Crespiilo-Dugo (2019)αναφέρει ότι το CLIL στη Φυσική Αγωγή ευνοεί την ενεργό μάθηση και ως εκ τούτου η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών θα είναι συχνή ενώ ο Lopez-Torres(2019) συσχετίζει την παρουσία αλληλεπίδρασης με τις συνεργατικές μεθόδους που απαιτεί το CLIL για να αναπτυχθεί το στοιχείο της επικοινωνίας. Ως μέσο επικοινωνίας παρά μάθησης η γλώσσα στο CLIL, σύμφωνα με τον Plaza-Díaz(2019), ενθάρρυνε μαθητές στο αντικείμενο της πεζοπορίας να συζητήσουν και να συνεργαστούν βρίσκοντας λύσεις εντός της ομάδας. Μέσα από την επίλυση προβλημάτων στην ομάδα οι μαθητές βίωσαν την ενσυναίσθηση, γεγονός που οδήγησε στη βελτίωση των σχέσεων ή στην άμβλυση των διαφορών μεταξύ τους (Mosquera et al, 2018). Ο Garcia-Calvo (2015) υποστηρίζει ότι το CLIL στη Φυσική Αγωγή δύναται να προσφέρει στους μαθητές δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικές δεξιότητες, χρήσιμες για τη δημιουργία μιας υγιούς κοινωνίας που προσφέρει ευκαιρίες σύσφιξης των πολιτισμών. Στην ελληνική βιβλιογραφία τα επιστημονικά άρθρα σχετικά με τη μέθοδο CLIL στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι ολιγάριθμα και εστιάζουν κυρίως στον βαθμό που το μάθημα της Φυσικής Αγωγής γίνεται πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές προσεγγίζοντάς το με τη μέθοδο CLIL (Εμμανουηλίδου,2016) και στην αίσθηση ικανοποίησης που λαμβάνουν οι μαθητές από την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του CLIL στη Φυσική Αγωγή (Κουτσουνάς ,2019).

### **Το εκπαιδευτικό πρόβλημα**

Στα αρχικά μαθήματα διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου του ποδοσφαίρου το σχολικό έτος 2020-2021 ο εκπαιδευτικός διαπίστωσε έλλειψη ικανοποιητικής επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, η οποία δημιουργούσε αρνητικό κλίμα και εμπόδια στην ομαλή εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και αυτό αποτέλεσε

το κεντρικό πρόβλημά του. Πιο συγκεκριμένα, μερίδα μαθητών της Ε΄ τάξης, οι οποίοι ασχολούνταν εξωσχολικά με το ποδόσφαιρο, απευθύνονταν απαξιωτικά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους αλλά και στον εκπαιδευτικό. Φράσεις όπως: «εγώ τα ξέρω αυτά...», «αυτός δεν μπορεί...», «σε ποιον να δώσω την μπάλα αφού δεν καταλαβαίνουν...», «τι μιλάς εσύ αφού δεν παίζεις μπάλα...», ακούγονταν συχνά στη διάρκεια του μαθήματος δημιουργώντας δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης και στην πρόοδο της διδασκαλίας. Ο προβληματισμός αυτός σε συνδυασμό με τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα οδήγησαν τον εκπαιδευτικό να σκεφτεί ότι η μέθοδος CLIL, ως ένα μη κινητικό εργαλείο, θα μπορούσε να αλλάξει τις ισορροπίες «ικανότητας» και να αναδείξει κάποιους αδύναμους κινητικά μαθητές αλλά ικανούς σε γλωσσικές ή άλλες δεξιότητες, εξομαλύνοντας τις δυσκολίες. Η σκέψη αυτή ενισχύθηκε καθώς η Κωνσταντινίδου και οι συνεργάτες της (2011) αναφέρουν ότι η σύνδεση της Φυσικής Αγωγής με διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα μπορεί να αποτελέσει πεδίο έμπνευσης και ισχυρό παράγοντα παρακίνησης για ενεργό συμμετοχή, για μαθητές ικανούς σε αυτά τα διδακτικά αντικείμενα αλλά αδύναμους κινητικά ή αδιάφορους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ισχυροποιήθηκε από το γεγονός ότι οι όροι του ποδοσφαίρου είναι στα Αγγλικά, δεδομένου ότι είναι άθλημα που «γεννήθηκε» στην Αγγλία. Έτσι, το γλωσσικό μάθημα της αγγλικής γλώσσας θα βελτιώνει την επικοινωνία και τη συνεργασία και συνεπώς θα βελτιώνει το κλίμα της τάξης (Gruber, 2015).

### **Μεθοδολογία**

#### *Το βασικό ερώτημα*

Το κεντρικό ερώτημα γύρω από το οποίο οργανώθηκε η παρούσα έρευνα δράσης αφορά στο «αν η αξιοποίηση της μεθόδου CLIL μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία και τη συνεργασία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και συγκεκριμένα στο γνωστικό αντικείμενο του ποδοσφαίρου».

#### *Αρχικός σχεδιασμός έρευνας δράσης*

Η έρευνα δράσης στόχευε στην πρακτική γνώση, στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από τον στοχασμό και τη συζήτηση (Κατσαρού, 2010). Βασίστηκε στο μοντέλο Stringer, όπως αυτό προτείνεται από την Κατσαρού (2016, σελ.247), όπου η διαδικασία κινείται σπειροειδώς καθώς ο εκπαιδευτικός-ερευνητής παρατηρεί, συλλέγει πληροφορίες και περιγράφει/καθορίζει την κατάσταση. Δρα σχεδιάζοντας, υλοποιώντας τις παρεμβάσεις, αποδίδει αξία σε αυτές εκθέτοντας την πορεία της έρευνας. Η έρευνα δράσης σχεδιάστηκε για την Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, διεξήχθη το σχολικό έτος 2020-2021 και συγκεκριμένα στο χρονικό διάστημα του πρώτου τριμήνου (από τον Σεπτέμβριο έως τον Δεκέμβριο 2020) για τις ώρες που προβλεπόταν να διδαχθεί το ποδόσφαιρο δια ζώσης, πλαισιωμένο από δύο τουλάχιστον ώρες εβδομαδιαίως ασύγχρονης διάδρασης των μαθητών με το εκπαιδευτικό υλικό. Ο αρχικός σχεδιασμός περιελάμβανε τρεις φάσεις με συνολικά δώδεκα βήματα, τα οποία παρατηρούνταν, συλλέγονταν σχετικές πληροφορίες, περιγράφονταν, διερευνούνταν, αναλύονταν και οδηγούσαν, έπειτα από ερμηνεία, σε επόμενη δράση. Συγκεκριμένα οι φάσεις του αρχικού σχεδιασμού ήταν:

1<sup>η</sup> Φάση: Ενημέρωση/Προετοιμασία των μαθητών για τις σχεδιασμένες δράσεις που επρόκειτο να ακολουθήσουν.

2<sup>η</sup> Φάση: CLIL και Φυσική Αγωγή στην πράξη: Εξάσκηση στις κινητικές δεξιότητες του ποδοσφαίρου αξιοποιώντας την αγγλική γλώσσα.

3<sup>η</sup> Φάση: Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας- Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

Εκτιμήθηκε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μικτής μάθησης θα μπορούσε να επιμηκύνει τον εκπαιδευτικό χρόνο και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Κοτρέτσου & Μπουρδανιώτη, 2018), επιτρέποντάς τους να συνεργαστούν και να αναζητήσουν τη γνώση, να αλληλεπιδράσουν με το εκπαιδευτικό υλικό όταν και όσο το επιθυμούσαν, να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους για την εκπαιδευτική διαδικασία (Μακροδήμος & Παπαδάκης, 2016). Η ασύγχρονη διδασκαλία του

μαθήματος υποστηρίχθηκε από την πλατφόρμα μάθησης «e-me» μέσω ηλεκτρονικής τάξης με την ονομασία «CLIL...κάρντας με το ποδόσφαιρο», εφεξής «η-τάξη». Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη πλατφόρμα καθώς παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία και η συνεργασία (ITYE, 2021), ενσωματώνει δε εργαλεία που βοηθούν με επιδέξιο τρόπο στη μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην εξ αποστάσεως (Μάγκου & Ζέτου, 2020). Τέλος, ήταν οικεία στους μαθητές καθώς χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως ασύγχρονης διδασκαλίας κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολείων λόγω του covid-19.

#### *Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία*

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία, που συμβάλουν στην αξιοπιστία της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015), όπως:

α) Η συστηματική συμμετοχική παρατήρηση η οποία σύμφωνα με την Ίσαρη και τον Πουρκό (2015, σελ.107) «... αφορά τη μερική ή ολική συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πεδίου καθώς αυτές εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό». Για λόγους δεοντολογίας ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεση των κηδεμόνων. Στη βάση της πρότασης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την αξιοποίηση χρήσης κλίμακας διαβάθμισης (ρουμπρίκα) ως τεχνική καταγραφής της παρατήρησης, (ΙΕΠ, 2017), αξιοποιήθηκε η ρουμπρίκα παρακολούθησης των μαθησιακών διαδικασιών (Αλεβυζάκη, 2008, σελ.108), η οποία έχει αξιολογηθεί ως αποτελεσματική και εφαρμόσιμη (Αλεβυζάκη, 2008, σελ.120) στο κομμάτι που αφορά τη συνεργασία. Η ρουμπρίκα είχε τρεις κλίμακες επίδοσης, την εξαιρετική για ποσοστό επίδοσης στο κάθε κριτήριο από 70 έως 100 τοις εκατό, τη μέτρια για ποσοστό επίδοσης 50 έως 70 τοις εκατό και τη χαμηλή για ποσοστό επίδοσης κάτω του 50 τοις εκατό.

β) Τηρήθηκε από τον ερευνητή αναλυτικό ημερολόγιο για όλη τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας δράσης, όπου καταγράφονταν λεπτομερώς οι σημειώσεις που συλλέγονταν, οι τυχόν δυσκολίες που ανέκυπταν, οι αναστοχαστικές σκέψεις και οι παρεμβάσεις που αποφασίζονταν. Συγκεκριμένα υπήρχε καταγραφή που αφορούσε στα ακόλουθα ερωτήματα: 1) Τι συμβαίνει; (αντίληψη), 2) Πώς το καταλαβαίνω; (κατανόηση), 3) Τι μπορώ να κάνω; (διαμόρφωση τελικής κρίσης), 4) Πώς αξιολογώ τη δράση; (επανεξέταση), 5) Ποιά δράση θεωρώ ότι πρέπει να διαλέξω για να συνεχίσω; (παρέμβαση) (Αυγητίδου, 2011).

γ) Συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα που αφορούσαν σε σκέψεις και συναισθήματα των μαθητών όπως αυτά εκφράστηκαν από τους ίδιους ανώνυμα στον «τοίχο» με την ονομασία «CLIL...κάρντας με το ποδόσφαιρο» του διαδικτυακού εργαλείου «radlet» απαντώντας την ακόλουθη ανοιχτού τύπου δήλωση: «Θα είχε ενδιαφέρον να εκφράσεις τις σκέψεις, τα συναισθήματα σου σχετικά με το σημερινό μάθημα σε αυτόν τον «τοίχο» επικοινωνίας», με σκοπό να εκφράσουν τις απόψεις τους δίχως δεσμεύσεις (Λαγουμιντζής κ.ά, 2015).

#### *Συμμετέχοντες*

Στην έρευνα δράσης συμμετείχε το σύνολο των 16 μαθητών/τριών (8 αγόρια και 8 κορίτσια) ενός τμήματος της Ε΄τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Συμμετέχων ήταν επίσης ο ερευνητής, ο οποίος συνεισέφερε στον εντοπισμό του πρακτικού προβλήματος, στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή της δράσης έως τη συγκέντρωση και επεξεργασία των δεδομένων και την κοινοποίηση της γνώσης που προέκυψε από την έρευνα. Επίσης προετοίμασε το υποστηρικτικό υλικό της αγγλικής γλώσσας καθώς είχε πιστοποιηθεί ως προς την επάρκεια χρήσης της και μπορούσε να υποστηρίξει τη συγκεκριμένη διαδικασία.

#### *Η εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας*

Φάση 1η: Ενημέρωση /Προετοιμασία των μαθητών για τις σχεδιασμένες δράσεις που επρόκειτο να ακολουθήσουν.

Σκοπός της φάσης ήταν η ενημέρωση των μαθητών για τις σχεδιασμένες δράσεις που θα ακολουθούσαν, η απάντηση σε πιθανές απορίες τους, ο ορισμός του χρονικού πλαισίου και η στοχοθεσία, δηλαδή η εκμάθηση του ποδοσφαίρου με τη χρήση της αγγλικής γλώσσας.

Βήμα 1<sup>ο</sup>: Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι επρόκειτο να διδαχθούν το ποδόσφαιρο μέσω της χρήσης της αγγλικής γλώσσας με τη μέθοδο CLIL.

Βήμα 2<sup>ο</sup>: Δημιουργήθηκε η «η-τάξη» για τις ανάγκες εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω αυτής διευκολυνόταν η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ερευνητή-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, αφού φιλοξένησε ενημερώσεις, εργασίες και εφαρμογές Web2.0. Η πρόσβαση γινόταν με τους κωδικούς του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και δεν απαιτήθηκαν περαιτέρω οδηγίες για την εγγραφή στην «η-τάξη» καθώς είχε αξιοποιηθεί για τις ανάγκες της ασύγχρονης διδασκαλίας την εποχή της πανδημίας την προηγούμενη σχολική χρονιά. Δόθηκε μικρή προθεσμία στους μαθητές για την εγγραφή τους στην «η-τάξη».

Βήμα 3<sup>ο</sup>: Με την παρέλευση της προθεσμίας εγγραφής ο ερευνητής έλεγξε την πρόοδο των εγγραφών και διαπίστωσε ότι όλοι οι μαθητές, πλην ενός, είχαν εγγραφεί. Ο ερευνητής συζήτησε σχετικά με τον μαθητή, ο οποίος ανέφερε ότι ο λόγος της μη εγγραφής του στην «η-τάξη» ήταν η απώλεια των κωδικών του. Ο μαθητής ανέκτησε τους κωδικούς του με τη βοήθεια του ερευνητή και στη συνέχεια εγγράφηκε επιτυχώς στην «η-τάξη».

Βήμα 4<sup>ο</sup>: Για την παρακίνηση της ενεργής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιήθηκε η τεχνική της ιδεοθύελλας, όπου οι μαθητές, στον «τοίχο» της «e-me», κλήθηκαν να απαντήσουν στα ελληνικά ή και στα αγγλικά στο ανοιχτό ερώτημα «Τι σας έρχεται στο μυαλό μόλις ακούτε τη λέξη ποδόσφαιρο;». Οι απαντήσεις των μαθητών συγκεντρώθηκαν από τον ερευνητή και προέκυψε συννεφώλεξο μέσω του ψηφιακού εργαλείου «word art» με την ονομασία «Brainstorm in Football», που αναρτήθηκε στην «η-τάξη». Στο συννεφώλεξο οι λέξεις με συχνή παρουσία ήταν «goal», «pass», «shoot», «ball», «foul», «penalty», «ντρίπλα» που είχαν προβλεφθεί και ενταχθεί από τον ερευνητή στον αρχικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό της παρούσας ως κινητικές δεξιότητες ή έννοιες που έπρεπε να διδαχθούν. Εμφανίστηκαν όμως και οι λέξεις «παιχνίδι» και «διασκέδαση» ως κυρίαρχες που δεν είχαν προβλεφθεί και συμπεριληφθεί στον αρχικό σχεδιασμό. Ο ερευνητής, λαμβάνοντας υπόψη κατά την διαδικασία του αναστοχασμού τη σημασία της παιδαγωγικής αξίας του παιχνιδιού για τις αυτές ηλικίες (Στεφανοπούλου, 2015), συμπεριέλαβε το παιχνίδι σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Φάση 2<sup>η</sup>: Η μέθοδος CLIL και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην πράξη: Εξάσκηση στις κινητικές δεξιότητες του ποδοσφαίρου αξιοποιώντας την αγγλική γλώσσα.

Χρησιμοποιήθηκε η αγγλική γλώσσα ώστε να εφαρμοστεί η μέθοδος CLIL στην εκπαιδευτική διαδικασία για τη διδασκαλία του ποδοσφαίρου με σκοπό να παρακινήσει σε επικοινωνία και συνεργασία. Οι δεξιότητες στις οποίες δόθηκε έμφαση ήταν η μεταβίβαση, η υποδοχή, η προώθηση μπάλας και σουτ, που προτείνονται από το βιβλίο του εκπαιδευτικού για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής Ε' & ΣΤ' Τάξης (ΥΕΠΘ, 2007) και τα συστήματα ποδοσφαίρου που απαιτούν συνεργασία των μελών της ομάδας.

Βήμα 1<sup>ο</sup>: Προετοιμασία για τη διδασκαλία του κοντρόλ και της υποδοχής της μπάλας.

Υποβήμα 1<sup>ο</sup>: Οι μαθητές, αφού επισκέφτηκαν την «η-τάξη», επέλεξαν μέσα από τον αναρτημένο σύνδεσμο φόρμας google μια από τις ακόλουθες τέσσερις επιλογές, που αφορούσαν τις γνώσεις τους στην αγγλική γλώσσα : α) Πολύ καλές, β) αρκετά καλές, γ) σχετικά καλές δ) καθόλου καλές. Οι απαντήσεις των μαθητών κατέδειξαν ότι πέντε μαθητές είχαν πολύ καλές γνώσεις, επτά αρκετά καλές και τέσσερις σχετικά καλές ενώ κανένας καθόλου καλές. Αυτό βοήθησε στην καλύτερη και αποδοτικότερη κατανομή τους σε ομάδες. Για τη λίστα που δημιουργήθηκε από τις απαντήσεις ζητήθηκε, ως επιβεβαίωση, η άποψη της εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας, που υπηρετούσε στο σχολείο, η οποία και συμφώνησε με τις δηλωθείσες απαντήσεις.

Υποβήμα 2<sup>ο</sup>: Ο ερευνητής διαμόρφωσε ετερογενείς ομάδες των τριών ατόμων λαμβάνοντας υπόψη : α) τις γνώσεις αγγλικής των μαθητών ώστε να υπάρχει τουλάχιστον

έναν με πολύ καλές γνώσεις και τουλάχιστον έναν με μέτριες γνώσεις σε κάθε ομάδα και β) την εκτίμησή του για τις κινητικές δεξιότητες των μαθητών, φροντίζοντας να υπάρχει σε κάθε ομάδα αντίστοιχα ένας με πολύ καλές κινητικές δεξιότητες και ένας με μέτριες ώστε να μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες των τριών ατόμων και μια των τεσσάρων ατόμων.

Υποβήμα 3<sup>ο</sup> : Στις ομάδες ανατέθηκε στην «η-τάξη» απλού τύπου ιστοεξερεύνηση στην αγγλική γλώσσα σχετική με την εξάσκηση του κοντρόλ και την υποδοχή της μπάλας και κάθε ομάδα ανέλαβε να διεκπεραιώσει ένα από τα πέντε μέρη στα οποία είχε χωριστεί η ιστοεξερεύνηση. Για τη διευκόλυνση των μαθητών στην ιστοεξερεύνηση παρασχέθηκαν πηγές με περιεχόμενο προσιτό στην ηλικία τους και εύκολα διαχειρίσιμο, ενώ δημιουργήθηκε ένα αρχείο παρουσίασης όπου καταγράφηκαν οι πληροφορίες που συνέλεξαν. Όλες οι ομάδες κατέγραψαν με επάρκεια τις ζητούμενες πληροφορίες, οι οποίες παρουσιάστηκαν σε σύγχρονη συνεδρία «webex». Σύμφωνα με τη ρουμπρίκα και οι πέντε ομάδες είχαν εξαιρετική επίδοση στη συνεργασία και την επικοινωνία. Στο «radlet» κατέγραψαν θετικά συναισθήματα για τη δράση μέσα από φράσεις όπως «συνεργαστήκαμε καλά», «όλοι βοηθήσαμε». Ως προς το ημερολόγιο του ερευνητή η δράση ήταν επιτυχής και δεν απαιτήθηκε κάποια διορθωτική παρέμβαση.

Βήμα 2<sup>ο</sup>: Το πρώτο μάθημα, η διδασκαλία της δεξιότητας του κοντρόλ και της υποδοχής της μπάλας.

Υποβήμα 1<sup>ο</sup>: Η διδασκαλία της δεξιότητας ξεκίνησε με συρτή ρίψη μπάλας προς έναν μαθητή, με σκοπό να υπάρξει ένας καθοδηγούμενος ανακαλυπτικός διάλογος με βάση την ενέργειά του. Ο μαθητής έλεγξε την μπάλα με το πόδι και ακολούθησε μια στιχομυθία σε απλά αγγλικά που έδωσε την έννοια και τη χρησιμότητα της δεξιότητας κι οδήγησε στην ανακάλυψη των τρόπων υποδοχής και ελέγχου της μπάλας, αρχικά μέσα από την επίδειξη του ερευνητή. Στο διάλογο συμμετείχαν αυθόρμητα στα ελληνικά αλλά και στα αγγλικά και άλλοι μαθητές είτε συμπληρώνοντας είτε βοηθώντας τον μαθητή. Η αξιολόγηση της δράσης κατά τον αναστοχασμό είχε θετικό πρόσημο καθώς δεν καταγράφηκε κάποια δυσκολία ή δυσαρέσκεια από τους συμμετέχοντες και έτσι ακολούθησε το επόμενο βήμα.

Υποβήμα 2<sup>ο</sup>: Επόμενη δράση ήταν η πρακτική εξάσκηση της δεξιότητας με προεπιλεγμένες ασκήσεις. Για την πρακτική διδασκαλία δημιουργήθηκε κάρτα δραστηριοτήτων με οδηγίες εκτέλεσης σε αγγλικά αντίστοιχα του επιπέδου τους και εικόνες των ασκήσεων. Οι μαθητές εκτελούσαν κατά μόνας τις ασκήσεις εντός της ομάδας τους και σε περίπτωση δυσκολίας κατανόησης των οδηγιών από κάποιον μαθητή τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας του παρείχαν υποστήριξη. Η πλειοψηφία των μαθητών στο «radlet» κατέγραψε αρνητικά συναισθήματα όπως «δεν με βοήθησαν» ή «εγώ δεν έκανα τίποτα, απλά κοίταγα». Με βάση τη ρουμπρίκα η μια ομάδα κατέγραψε εξαιρετική επίδοση στη συνεργασία και τον καταμερισμό εργασιών ενώ οι υπόλοιπες τρεις ομάδες χαμηλή επίδοση στα αντίστοιχα κριτήρια. Ως προς το ημερολόγιο φάνηκε ότι η δράση ήταν ελλιπής και ο ερευνητής αναστοχάζομενος ότι αυτά τα κριτήρια προσδιορίζουν τον σκοπό της έρευνας κατέληξε ότι απαιτείται διορθωτική παρέμβαση. Για το λόγο αυτό προστέθηκε και αξιοποιήθηκε η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας σε ομάδες των τριών ατόμων, όπου ο ένας μαθητής παρατηρούσε, σημείωνε στην κάρτα δραστηριοτήτων αν εκτελείτο ορθά η άσκηση από τον δεύτερο μαθητή και τον ανατροφοδοτούσε με τα κύρια σημεία της δεξιότητας σε απλοποιημένη αγγλική γλώσσα ή και ελληνική, ενώ ο τρίτος είχε το ρόλο του βοηθού. Καυαυτόν τον τρόπο επιτεύχθηκε ο επιμερισμός εργασιών και ενισχύθηκε η αλληλοβοήθεια. Οι παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν στο επόμενο μάθημα.

Υποβήμα 3<sup>ο</sup>: Το πρώτο μάθημα ολοκληρώθηκε με αγώνα ποδοσφαίρου μεταξύ δύο ομάδων των οκτώ ατόμων, που προέκυψαν από την ένωση δύο ομάδων των τριών ατόμων και τη διάσπαση της ομάδας των τεσσάρων. Οι ομάδες αυτές παρέμειναν για τον σκοπό αυτό ως το τέλος της έρευνας δράσης. Το σύνολο των μαθητών αποτύπωσε στο «radlet» θετικού τύπου συναισθήματα όπως «ήταν τέλειο», «το ευχαριστήκαμε», «ήμασταν ομαδάρα».

Εξαιρετική επίδοση στη συνεργασία και την επικοινωνία για όλες τις ομάδες διαπίστωσε στη ρουμπρίκα ο ερευνητής ενώ στο ημερολόγιο κατά τον αναστοχασμό εκτιμήθηκε ότι δεν χρειαζόταν διορθωτική παρέμβαση και ακολούθησε το επόμενο βήμα της έρευνας.

Σε αυτή τη χρονική στιγμή υπήρξε αιφνιδιαστική διακοπή των διαζώσης μαθημάτων λόγω της πανδημίας για άγνωστο χρονικό διάστημα. Ο ερευνητής για να υπάρξει συνέχεια της ομαλής διεξαγωγής της έρευνας προέβη στη συνέχισή της μέσω σύγχρονης ή ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Βήμα 3<sup>ο</sup>: Το τρίτο μάθημα, η διδασκαλία της δεξιότητας της μεταβίβασης της μπάλας, υλοποιήθηκε μόλις άρθηκε η απαγόρευση της διαζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Υποβήμα 1ο: Στην «η-τάξη» αναρτήθηκαν αγγλικές λέξεις και φράσεις ως υποστηρικτικό υλικό της δράσης που θα ακολουθούσε.

Υποβήμα 2ο: Οι μαθητές κλήθηκαν ανά ομάδα να αναλάβουν το ρόλο του προπονητή περιγράφοντας, με απλές αγγλικές φράσεις, τη δεξιότητα της μεταβίβασης της μπάλας μέσα από τη δράση «Γίνε και εσύ προπονητής». Βοήθεια στον μαθητή-«προπονητή», εάν παρουσιαζόταν δυσκολία, παρείχαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Αρκετοί μαθητές κατέγραψαν στο «radlet» αρνητικά συναισθήματα όπως «δεν κατάλαβα πώς γίνεται», «ήταν δύσκολο να το πω». Οι τέσσερις από τις πέντε ομάδες με βάση τη ρουμπρίκα επέδειξαν από χαμηλή έως μέτρια επίδοση στην επικοινωνία και τη συμμετοχή. Στο ημερολόγιο φάνηκε ότι η δράση απαιτούσε μια διορθωτική παρέμβαση. Ο ερευνητής αναζήτησε τους λόγους των χαμηλών επιδόσεων και θεώρησε ότι οι μαθητές δεν είχαν ξεκάθαρη εικόνα της εκτέλεσης της δεξιότητας και ότι οι φράσεις που την περιέγραφαν είχαν μεγάλο βαθμό δυσκολίας απομνημόνευσης. Κρίνοντας ο ερευνητής ότι η ενεργή συμμετοχή στη δράση ήταν σημαντική για την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας, ανήρτησε στην «η-τάξη»: α) μια διαδραστική εικόνα «wordart», ως γνωστική σκαλωσιά (scaffolding), που μέσω των λέξεών της οι μαθητές παρακολούθησαν ένα βίντεο με την υποδειγματική εκτέλεση μιας μεταβίβασης της μπάλας και β) την περιγραφή των βασικών σημείων της δεξιότητας στην αγγλική γλώσσα μέσα από ένα διαδραστικό παιχνίδι αντιστοίχισης καρτών, περιορίζοντας ταυτόχρονα το εύρος των φράσεων που χρησιμοποιούνταν για να περιγραφεί η δεξιότητα, ώστε οι μαθητές να τις θυμούνται πιο εύκολα. Οι παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν στο τέταρτο μάθημα της έρευνας.

Υποβήμα 3<sup>ο</sup>: Οι μαθητές έκαναν πρακτική εξάσκηση στη δεξιότητα της μεταβίβασης της μπάλας με ασκήσεις που περιγράφονταν σε απλά αγγλικά στην κάρτα δραστηριοτήτων και συνοδεύονταν από οπτικές παραστάσεις. Σε περίπτωση αδυναμίας κάποιου μαθητή να κατανοήσει τις ασκήσεις, τα άλλα μέλη της ομάδας παρείχαν υποστήριξη. Στο συγκεκριμένο βήμα δεν παρατηρήθηκε ούτε καταγράφηκε σε κανένα ερευνητικό εργαλείο ουδεμία δυσλειτουργία και η έρευνα δράσης συνεχίστηκε απρόσκοπτα.

Υποβήμα 4<sup>ο</sup>: Η ενίσχυση της συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών και σκέψεων από τους μαθητές ενισχύθηκαν με την εφαρμογή της μεθόδου της συγκλίνουσας εφευρετικότητας. Η κάθε ομάδα διάβασε την ερώτηση, που είχε τεθεί σε απλά αγγλικά, και με πρακτικές δοκιμές και συζήτηση των μελών απαντούσε στο ερώτημα. Υπήρξε η προτροπή η συζήτηση και η απάντηση στο ερώτημα να είναι στην αγγλική γλώσσα. Οι περισσότεροι μαθητές επιβεβαίωσαν τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια στις ομάδες τους μέσω καταγραφής θετικών συναισθημάτων και ο ερευνητής σημείωσε εξαιρετική επίδοση των ομάδων σε αυτά τα κριτήρια. Στο ημερολόγιο φάνηκε ότι η δράση ήταν επιτυχής και η έρευνα οδηγήθηκε στο επόμενο βήμα δίχως παρεμβάσεις.

Υποβήμα 5ο: Το μάθημα ολοκληρώθηκε με αγώνα ποδοσφαίρου μεταξύ των μαθητών, που είχαν ήδη χωριστεί σε δύο ομάδες στο πρώτο μάθημα (Βήμα 2<sup>ο</sup>) της Β' Φάσης της έρευνας. Στο «radlet» οι μαθητές εξέφρασαν θετικά συναισθήματα αναφορικά με τη συνεργασία, την ενεργή συμμετοχή και την επικοινωνία μέσα στην ομάδα. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώθηκαν με επίδοση εξαιρετική για τις συμμετέχουσες ομάδες και στη ρουμπρίκα του

ερευνητή ενώ στο ημερολόγιο αναδείχθηκε η ομαδικότητα και η δυνατότητα επικοινωνίας και γι αυτό το λόγο δε χρειάστηκε διορθωτική παρέμβαση.

Βήμα 4ο: Στο πέμπτο μάθημα διδάχθηκε η δεξιότητα της προώθησης της μπάλας με το κουτεπιέ (ντριπλα) και το σουτ.

Υποβήμα 1ο: Αναρτήθηκαν στην «η-τάξη», ως γνωστική σκαλωσιά, αγγλικές λέξεις με τη μετάφρασή τους, οι οποίες σχετίζονταν με τη δεξιότητα που θα διδασκόταν. Δεν καταγράφηκε στα ερευνητικά εργαλεία ούτε από τους μαθητές ούτε από τον ερευνητή κάποια δυσκολία στην κατανόησή τους και για το λόγο αυτό εκτιμήθηκε ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν στο μάθημα.

Υποβήμα 2ο: Η προσέγγιση της δεξιότητας βασίστηκε στη μέθοδο διδασκαλίας του αυτοδιαλόγου. Ο ερευνητής επέδειξε τις δεξιότητες δίχως λεκτική εξήγηση της τεχνικής και ο κάθε μαθητής παρατηρούσε και την περιέγραφε σιωπηλά με σύντομες λέξεις στα αγγλικά. Έπειτα, έβαλαν στη σωστή σειρά φωτογραφίες της δεξιότητας τις οποίες ο ερευνητής μοίρασε ανά τριάδα και τους ενθάρρυνε αρχικά να τη σκεφτούν νοερά λέγοντας το αφήγημά τους στην αγγλική γλώσσα και στη συνέχεια να το εφαρμόσουν και στην πράξη. Η καταγραφή των δεδομένων και στα τρία ερευνητικά εργαλεία εμφάνισε θετικά συναισθήματα και εξαιρετικές επιδόσεις για όλες τις ομάδες. Ως εκ τούτου ο ερευνητής προχώρησε στο επόμενο βήμα.

Υποβήμα 3ο: Ακολούθησε πρακτική εξάσκηση με τη μέθοδο της πρακτικής διδασκαλίας. Ο κάθε μαθητής, εντός ομάδας, εκτελούσε τις προεπιλεγμένες ασκήσεις, από τη γραμμένη στα αγγλικά κάρτα δραστηριοτήτων. Η σειρά εκτέλεσης και ο αριθμός επαναλήψεων σε κάθε άσκηση ήταν στη διακριτική ευχέρεια του μαθητή. Σε περίπτωση δυσκολίας στην εκτέλεση ή την κατανόηση, υποστήριξη παρέχόταν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Ο ερευνητής προέτρεπε την εξωτερική του αφήγηματος κάθε μαθητή κατά την εκτέλεση των ασκήσεων. Οι μαθητές εξέφρασαν θετικές σκέψεις για την αλληλοβοήθεια και τη συνεργασία, π.χ «με βοήθησαν τα άλλα παιδιά». Η καταγραφή του ερευνητή στη ρουμπρίκα κατέδειξε εξαιρετική επίδοση στη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και την επικοινωνία και στις πέντε ομάδες των μαθητών και ως προς το ημερολόγιο δεν κρίθηκε αναγκαία κάποια διαμορφωτική παρέμβαση.

Υποβήμα 4ο: Εφαρμόστηκε η μέθοδος διδασκαλίας του μη αποκλεισμού. Σε μια κάρτα δράσης περιγράφονταν, σε απλά αγγλικά, διαβαθμισμένες σε εκτέλεση δυσκολίας ασκήσεις της δεξιότητας και οι μαθητές επέλεξαν το χρόνο και τον αριθμό επαναλήψεων για τις ασκήσεις. Τονίστηκε η ανάγκη να επαναλαμβάνουν το αφήγημά τους σε κάθε άσκηση που εκτελούσαν. Οι μαθητές δήλωσαν ευχαριστημένοι από τη δράση καθώς τους έδωσε ελευθερία επιλογής ασκήσεων. Η ρουμπρίκα εμφάνισε για όλες τις ομάδες εξαιρετικής επίδοσης αποτελέσματα στη συνεργασία και στο ημερολόγιο η δράση κρίθηκε ως επιτυχής και ακολούθησε το επόμενο βήμα της έρευνας.

Υποβήμα 5ο: Διεξήχθη ένας αγώνας ποδοσφαίρου μεταξύ των ομάδων. Το σύνολο των μαθητών εξέφρασαν αρνητικά συναισθήματα και σκέψεις αναφορικά με τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την επικοινωνία με εκφράσεις όπως «μας χάλασε το παιχνίδι», «παίζει μόνος του και δε δίνει πάσες» που οδήγησαν και στην προσωρινή αποχώρηση δύο μαθητών από τον αγώνα. Αιτία ήταν οι συνεχόμενες ατομικές προσπάθειες ενός παίκτη της μιας ομάδας και η περιφρόνησή του προς τους υπόλοιπους, προφανώς αξιολογώντας τον εαυτό του καλύτερο των υπολοίπων στις κινητικές δεξιότητες και ικανότερο να πετύχει γκολ. Η συλλογή των δεδομένων στη ρουμπρίκα έδειξε χαμηλή επίδοση στη συνεργασία, στην παροχή βοήθειας, στον καταμερισμό εργασιών και στην επικοινωνία ενώ στο ημερολόγιο του ερευνητή, αναφορικά με την προβληματική κατάσταση που παρουσιάστηκε στη δράση, εκτιμήθηκε κατά τον αναστοχασμό ότι ήταν αναγκαία η υλοποίηση διορθωτικών δράσεων που θα απάλειφαν ανάλογες συμπεριφορές και θα αναδείκνυαν ομαδικές συνεργασίες και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Η διορθωτική δράση αφορούσε τον τρόπο βαθμολόγησης των αγώνων και πραγματοποιήθηκε στο έκτο μάθημα. Πιο συγκεκριμένα,

εκτός των τερμάτων(γκολ), θα βαθμολογείτο -με έναν(1) ή δύο (2) βαθμούς ανάλογα με την ορθότητά τους-η χρησιμοποίηση μικρών φράσεων ή λέξεων στην αγγλική γλώσσα σχετικών με την δεξιότητα που διδάχθηκαν. Νικήτρια ομάδα θα ανακηρυσσόταν αυτή που συγκέντρωνε τους περισσότερους βαθμούς συνολικά και από τα τέρματα(γκολ) και από τις ορθές φράσεις στα αγγλικά. Με την εισαγωγή και βαθμολόγηση στοιχείων της γλώσσας σχετικά με το αντικείμενο, εξισορροπείτο η υπερτέρηση των κινητικών δεξιοτήτων.

Βήμα 5<sup>ο</sup>: Το τελευταίο βήμα της δεύτερης φάσης (έβδομο μάθημα) αφιερώθηκε στη διδασκαλία των κανονισμών και των συστημάτων του ποδοσφαίρου.

Υποβήμα 1<sup>ο</sup>: Αναρτήθηκε στην «η-τάξη» βίντεο που περιείχε κανονισμούς ποδοσφαίρου και την ονομασία θέσεων των παιχτών στην αγγλική γλώσσα. Οι μαθητές δημιούργησαν πλαστικοποιημένες καρτέλες με τις θέσεις των παιχτών και με κανονισμούς που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία. Στο «radlet» οι μαθητές δήλωσαν χαρούμενοι με τη δημιουργία του υλικού, ευχαριστημένοι με τη συνεργασία σε αυτή τη δράση και ότι βρήκαν το βίντεο ενδιαφέρον. Αυξημένη συνεργασία στη διάρκεια της δράσης σημείωσε και ο ερευνητής και στο ημερολόγιο φάνηκε ότι η δράση είχε πετύχει το σκοπό της και έτσι η έρευνα συνεχίστηκε στο επόμενο βήμα της.

Υποβήμα 2<sup>ο</sup>: Οι μαθητές πήραν θέσεις στο γήπεδο σύμφωνα με τις αναγραφόμενες οδηγίες που υπήρχαν στις καρτέλες που τους μοιράστηκαν τυχαία και τους δόθηκε δυνατότητα να δημιουργήσουν τα δικά τους συστήματα. Η πλειονότητα των μαθητών κατέγραψε στο «radlet» θετικά συναισθήματα όπως ευχαρίστηση για την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία. Ένας μόνο μαθητής σημείωσε ότι αποκλείστηκε από την επικοινωνία της ομάδας. Μερικά μαθητών ανέδειξε αρνητικά συναισθήματα σχετικά με την κατανόηση της λειτουργίας και τη δομή ενός συστήματος ποδοσφαίρου. Σύμφωνα με τη ρουμπρίκα όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν καταγράφοντας εξαιρετική επίδοση και μόνο σε μια ομάδα για ένα μέλος της καταγράφηκε χαμηλή επίδοση στην επικοινωνία. Τα ευρήματα μπορεί να οφείλονταν ή σε ελλιπή κατανόηση του ορισμού του συστήματος ή σε ελλιπή επικοινωνία μέσα στη συγκεκριμένη ομάδα. Ο ερευνητής, κατανοώντας ότι αυτό θα επηρέαζε αρνητικά την ήδη καλά διαμορφωμένη συνεργασία και τη συνεννόηση μεταξύ των μαθητών της ομάδας κατά τη διάρκεια του προγράμματος, αναστοχάστηκε και με συγκεκριμένες δράσεις ενίσχυσε τα ήδη κερτημένα αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, αφού δόθηκε ο ορισμός του συστήματος και παρουσιάστηκαν ορισμένα παραδείγματα εφαρμόστηκε η μέθοδος της αποκλίνουσας εφευρετικότητας. Οι μαθητές σε ομάδες των οκτώ ατόμων καλούνταν να δημιουργήσουν τα δικά τους συστήματα παιχνιδιού έχοντας ως μόνο περιορισμό την ύπαρξη ενός τουλάχιστον παίκτη σε κάθε γραμμή (αμυντική-μεσαία-επιθετική) και έναν τερματοφύλακα. Κατά την επιλογή και εκτέλεση των ιδεών που προέκυπταν από τη διαδικασία της μεθόδου τα μέλη των ομάδων μοίραζαν τις κάρτες σε καθένα μαθητή, ο οποίος διάβαζε τη μικρή περιγραφή της θέσης και πήγαινε εκεί που τον οδηγούσε η κάρτα. Η εφαρμογή των διορθωτικών δράσεων πραγματοποιήθηκε στο όγδοο μάθημα.

Φάση 3<sup>η</sup>: Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας -Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

Η τελευταία φάση της έρευνας δράσης αφιερώθηκε στον αναστοχασμό για την εκπαιδευτική διαδικασία και στην παραγωγή του μαθησιακού υλικού.

Βήμα 1<sup>ο</sup>: Όλοι οι μαθητές κατέγραψαν συνολικά για την αξιοποίηση της μεθόδου CLIL θετικά συναισθήματα που αποτυπώθηκαν με φράσεις όπως «ήταν πολύ ωραίο», «το ευχαριστήθαμε», «δουλέψαμε όλοι μαζί». Η ρουμπρίκα του ερευνητή ανέδειξε εξαιρετικές ή καλές επιδόσεις στην επικοινωνία και τη συνεργασία και για τις πέντε ομάδες και ως προς το ημερολόγιο ότι οι επιλεγθείσες παρεμβάσεις κατά τον αναστοχασμό βοήθησαν στη βελτίωση της αξιοποίησης της μεθόδου CLIL στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Βήμα 2<sup>ο</sup>: Σε σύνδεσμο που αναρτήθηκε στην «η-τάξη» οι μαθητές βρήκαν τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να δημιουργήσουν τα παρακάτω παράγωγα: α) αλφαβητικό κατάλογο στην αγγλική γλώσσα, ο οποίος περιείχε 20 λέξεις-έννοιες ορολογίας ποδοσφαίρου, β) ένα βίντεο στην αγγλική γλώσσα που οι μαθητές παρουσίαζαν τους πιο βασικούς κανονισμούς



ποδοσφαίρου, γ) ένα γράφημα (timeline) για την εξέλιξη των συστημάτων ποδοσφαίρου. Οι μαθητές κατέγραψαν δυσκολίες στη συνεργασία και τη συνεννόηση για τη δημιουργία του υλικού. Με βάση τη ρουμπρίκα εμφανίστηκε δυσκολία για όλες τις ομάδες στη συνεργασία και τη συνεισφορά πληροφοριών και ιδεών για την υλοποίηση της δράσης. Ο ερευνητής μέσα από τον αναστοχασμό του στο ημερολόγιο έκρινε ότι οι δράσεις αυτές τόνιζαν τη συνεργασία και την επικοινωνία- κύρια ζητούμενα της έρευνας δράσης- και αποφάσισε τη διεξαγωγή σύγχρονων εξ αποστάσεως συνεδριών-εκτός διδακτικού σχολικού χρόνου- όπου θα παρουσίαζε τον τρόπο δημιουργίας του παράγωγου υλικού βοηθώντας τους μαθητές να το ολοκληρώσουν.

Βήμα 3<sup>ο</sup>: Το τρίτο και τελευταίο βήμα ήταν η προγραμματισμένη διεξαγωγή ενός ενδοσχολικού μίνι πρωταθλήματος αγώνων ποδοσφαίρου διάρκειας δύο ωρών το οποίο θα παρακολουθούσε όλο το σχολείο. Λόγω όμως των μέτρων που ίσχυαν για την προστασία από την πανδημία, η διεξαγωγή του ακυρώθηκε.

### **Συμπεράσματα**

Αρχές της έρευνας δράσης, όπως η συνεργασία και η σπειροειδής αναστοχαστική ερευνητική πρακτική (Creswell, 2016), τηρήθηκαν. Από τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης προκύπτει ότι η μέθοδος CLIL μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και συνεργασίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο αντικείμενο του ποδοσφαίρου. Συνέβαλε στην επίτευξη της συνεργασίας και ενίσχυσε την επικοινωνία αμβλύνοντας το αρχικό πρόβλημα των μαθητών της τάξης. Όλοι οι εμπλεκόμενοι ανταποκρίθηκαν με διάθεση στις μαθησιακές ευκαιρίες της έρευνας. Η χρήση της ξένης γλώσσας σε όλες τις επιμέρους δράσεις, αν και συγκυριακή μέσα από λέξεις ή απλές προτάσεις (π.χ give me the ball, shoot, pass), πρόσφερε τη δυνατότητα επικοινωνίας στους μαθητές, επιβεβαιώνοντας ανάλογα προηγούμενα ευρήματα της Γραμμένου(2019). Οι μαθητές ανέπτυξαν κώδικες συνεργασίας και επικοινωνίας μέσα από τα βήματα της έρευνας-δράσης. Ήταν πρόθυμοι, όταν κάποιος δυσκολευόταν, να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο στην κατανόηση της περιγραφής των ασκήσεων που ήταν στην αγγλική γλώσσα, ενισχύοντας τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια επιβεβαιώνοντας έτσι τον Salvador-García και τους συνεργάτες του (2020), οι οποίοι κατέγραψαν αλληλοβοήθεια και αύξηση ομαδικής εργασίας με την εφαρμογή της μεθόδου CLIL στη Φυσική Αγωγή. Η φύση της μεθόδου CLIL οδήγησε στην αξιοποίηση του πλήρους φάσματος των μεθόδων διδασκαλίας των Mosston και Ashworth(2008), δημιουργώντας περιβάλλον συνεργασίας, ομαδικής επίλυσης προβλημάτων (Salvador-García et al., 2017) και επικοινωνίας για τους μαθητές και τον ερευνητή συμβάλλοντας στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας-δράσης. Τα παραπάνω συμπεράσματα δύνανται να θεωρηθούν σημαντικά διότι επιτρέπουν σε ένα μη γλωσσικό μάθημα όπως η Φυσική Αγωγή την αξιοποίηση της μεθόδου CLIL ως μέσου για την ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Σε θεωρητικό επίπεδο το παρόν άρθρο συμβάλει στον εμπλουτισμό της περιορισμένης ελληνικής βιβλιογραφίας για την αξιοποίηση της μεθόδου CLIL στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ενώ σημαντική είναι και η πρακτική συμβολή του καθώς προτείνει νέους τρόπους διδασκαλίας ακολουθώντας τις προτροπές των νέων προγραμμάτων σπουδών του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Σημαντική δυσκολία, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της έρευνας, υπήρξε η αναστολή λειτουργίας της σχολικής μονάδας λόγω της πανδημίας για αρκετό χρονικό διάστημα γεγονός που αντιμετωπίστηκε ως ένα βαθμό με τη διεξαγωγή σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Τέλος, σε μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί σε τι βαθμό τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δράσης άλλαξαν την οπτική των μαθητών/τριών στο λόγο που παίζουν ποδόσφαιρο ώστε να μεταφερθεί η γνώση αυτή και σε άλλα πεδία της σχολικής και κοινωνικής ζωής.

### Αναφορές

- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τόμος Β. (μετάφραση Σολμάν Μ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Coyle, D. (1999). 'Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts'. In J. Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/2GnoSic>, προσπελάστηκε στις 25/6/2021).
- Crespillo-Dugo, A. I. (2019). *A comparison of the outcomes and degree of motivation of students in Physical Education CLIL and non-CLIL lessons.*: Universidad de Jaen. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3jH3gAG>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (2η εκδ)*. Χ. Τζορμπατζούδης, (Επιμ.). Αθήνα: Ιων.
- Dalton-Puffer, C., & U. Smit. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46(4), 545–559. Retrieved June 25, 2021, from <https://bit.ly/3h8fjnL>.
- Dalton-Puffer, C., T. Nikula, & U. Smit. (2010). 'Charting promises premises and research on content and language integrated learning'. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (eds): *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 1–19). Amsterdam: John Benjamins, (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3gTtH4q> προσπελάστηκε στις 25/6/2021).
- Delors J. (1996). *L'Education: un trésor est caché dedans: rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Editions UNESCO, Editions Odile Jacob: Paris.
- Garcia-Calvo Rojo, S. (2015). *CLIL curriculum design in Physical Education: Transforming theory into practice*. Universidad de Jaen. (Διαθέσιμο: <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/2229>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).
- Gruber, K. (2015). *Improving students' foreign language competence through Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Physical Education*. Wien: University of Vienna (Διαθέσιμο: <http://othes.univie.ac.at/39834/>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).
- Ito, Y. (2019). The Effectiveness of a CLIL Basketball Lesson: A Case Study of Japanese Junior High School CLIL. *English Language Teaching* 12(11), 42-54. Retrieved April 2, 2021, from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/0/41063>.
- Lopez-Torres, J. (2019). *Values and bilingual Physical Education at primary level*. Universidad de Jaen. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3wc6PBM>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE-The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract, Finland: University of Jyväskylä. (Διαθέσιμο: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47616>, προσπελάστηκε στις 31/3/2021).
- Mateu, C.J. (2013). Physical Education and English integrated learning: How school teachers can develop PE-in-CLIL programmes. *Temps d'Educació*, 45, 41-64. Retrieved March 31, 2021, from <https://bit.ly/2LzKw2a>.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan: Oxford.
- Mosquera Ossa, Y., Chaparro Aricapa, M.S., & Jaramillo Martínez, J. O. (2018). *The impact of teaching Physical Education in English through CLIL in a fourth-grade class at instituto tecnico superior in elementary school branch Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3xbfvjt>, προσπελάστηκε στις 25/6/2021).
- Mosston, M & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First Online Edition of Teaching Physical Education, 2008*. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/2VFFAAB>, προσπελάστηκε στις 6/9/2021).
- Plaza-Diaz, J.M. (2019). *Student-centred learning in Physical Education through CLIL*. Universidad de Jaen. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/36llhwV>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).

Salvador-García C, Capella-Peris C, Chiva-Bartoll O, & Ruiz-Montero PJ.(2020). A Mixed Methods Study to Examine the Influence of CLIL on Physical Education Lessons: Analysis of Social Interactions and Physical Activity Levels. *Front Psychol.* 2020, 11:578. Retrieved June 25, 2021 from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00578/full>.

Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Vergaz Gallego, J. J. (2017). Percepción del alumnado sobre el uso del método AICLE en Educación Física: estudio de caso (Students' perception of the use of CLIL method in Physical Education: A Case Study). *Retos*, 33, 138-142. Retrieved June 25, 2021, from <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/53665>.

Αλεβυζάκη, Ε.(2008).*Ρομπρικές αξιολόγησης της επίδοσης μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά (Διαθέσιμο: <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/2402>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).

Αυγητίδου, Σ.(2011). Η Αξιοποίηση των Ημερολογίων στην Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Προϋποθέσεις και Διαδικασίες. *Action Researcher in Education*,2,29-48. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου 2021, από [http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol2/Issue02\\_04\\_p29-48.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf).

Γραμμένου, Π.(2019). Καλλιέργεια Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων μέσω CLIL: Μελέτη Περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.(Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11610/21226> , προσπελάστηκε στις 25/6/2021).

Εμμανουηλίδου, Κ.(2016). Η Εφαρμογή της Μεθόδου CLIL στη Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. *EKHBOLOS*,11,52-55. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου 2021, από <https://bit.ly/2D4GTyg> .

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.(2014).*Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.(2017).*Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό. Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία Τεύχος Α*. Αθήνα.

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων(ΙΤΥΕ)- ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.(2021).*Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me. Αναλυτικός Οδηγός Χρήσης & Παιδαγωγικής Αξιοποίησης της e-me*. Διεύθυνση Στρατηγικής και Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/2T5VhCx>, προσπελάστηκε στις 25/6/2021).

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.(Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>, προσπελάστηκε στις 15/4/2021).

Κατσαρού, Ε.(2010).Έρευνα-δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ.Πουρκός & Μ.Δαφέρμος (επιμ). *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Κατσαρού, Ε.(2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής τάξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κολοβελώνης, Α.,Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε. & Γεροδήμος, Β.(2006). Η Επίδραση Ενός Προγράμματος Διδασκαλίας Δεξιοτήτων Ζωής στον Αυτοκαθορισμό των Μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(3), 379-389. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου 2021, από <https://bit.ly/3drjnh8>.

Κοτρέτσου, Π.& Μπουρδανιώτης, Π.(2018). «Εύαθλον»: Αναπτύσσοντας την ηθικότητα των μαθητών μέσω της Φυσικής Αγωγής στην Α/μια και Β/θμια Εκπαίδευση, με εργαλεία μικτής μάθησης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*,14(1),131-143.Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου 2021, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/17429/16630>.

Κουτσουνάς, Ι.(2019). Η εφαρμογή της μεθόδου CLIL στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η περίπτωση του Δημοτικού σχολείου Αρχαίας Ολυμπίας. Πρακτικά 6ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», 1415-1422.Αθήνα. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/2WTVCEd>, προσπελάστηκε στις 2/4/2021).

Κωνσταντινίδου, Ε., Μιχαλοπούλου, Μ., Αγγελούσης, Ν. & Κουρτέσης, Θ. (2011). Η δημιουργικότητα στη Φυσική Αγωγή του Δημοτικού: Μια Ποιοτική Προσέγγιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 9, 84-100. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου 2021, από <https://bit.ly/3BFJg7w>.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Διαθέσιμο: <http://hdl.handle.net/11419/5360>, προσπελάστηκε στις 15/4/2021).

Marsh, D., Frigols, M., Mehisto, P. & Wolff, D. (2010). *The European Framework for CLIL teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3vRleDe> προσπελάστηκε στις 25/6/2021).

Μάγκου, Α. & Ζέτου, Ε. (2020). Αξιοποίηση της ψηφιακής πλατφόρμας e-me για την ανάπτυξη των κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στο Σ. Παπαδάκης & Ν. Ανταμπούφης (επιμ.). *Πρακτικά τηλεδημερίδας "Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα"*, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Ε.Δ.Α.Ε.) - ΠΕ.Κ.Ε.Σ., 143-145. (Διαθέσιμο: [rekesexae2020\\_praktika\\_synedriou.pdf](https://www.rekesexae2020_praktika_synedriou.pdf) (pdekritis.gr), προσπελάστηκε στις 1/4/2021).

Μαγκώτσιου, Ε. & Γούδας, Μ. (2007). Η Συνεργατική Μάθηση ως Μέσο Ανάπτυξης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1), 82-94. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου 2021, από <https://bit.ly/3676ZQr>.

Μαγκώτσιου, Ε. (2007). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής*. Τρίκαλα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. (Διαθέσιμο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/21510>, προσπελάστηκε στις 30/3/2021).

Μακροδημός, Ν. & Παπαδάκης, Σ. (2016). Σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία και η αξιοποίησή τους στο διδακτικό μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης. *Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 366-375. Λάρισα. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3qt9JAA>, προσπελάστηκε στις 25/6/2021).

Παύλου, Π. & Ιωάννου-Γεωργίου, Σ. (2008). Η εκπαιδευτική προσέγγιση CLIL και οι προοπτικές εφαρμογής της στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου. *Πρακτικά του 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας της Κύπρου*, 645-655. Λευκωσία. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3m79cCt>, προσπελάστηκε στις 31/3/2021).

Σακελλαρίου, Μ., & Μπέση, Μ. (2014). Η Σημασία των Κοινωνικών Δεξιοτήτων για την Ομαλή Μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Ερευνητική Προσέγγιση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 453-463. Ανακτήθηκε 6 Απριλίου 2021, από <https://bit.ly/3yQdwL4>.

Στεφανοπούλου, Χ. (2015). Η ψυχολογική επίδραση του ελεύθερου και κατευθυνόμενου παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου και Α. Μπαστέα (Επιμ.). *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, 2, 1377-1396. Αθήνα. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3tm7ksZ>, προσπελάστηκε στις 25/6/2021).

Τσάφος, Β. (2015). Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά. Στο Ε. Κατσαρού και Β. Τσάφος (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Ορίζοντας την έρευνα- δράση στην Ελλάδα: Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*, 14-24. Ρέθυμνο. (Διαθέσιμο: <https://bit.ly/3l4wA3c>, προσπελάστηκε στις 25/6/2021).

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.Ε.Π.Θ.). (2007). *Φυσική Αγωγή Ε' & ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

## **Η ετερογένεια στο μάθημα της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια πρώτη προσέγγιση**

**Τσακαλίδου Σοφία**

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
stsakalidou@del.auth.gr

### **Περίληψη**

Η διδασκαλία σε μικτά τμήματα αποτελεί μια καθημερινότητα, την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί της Γερμανικής. Υπάρχουν ελάχιστες έρευνες στον ελλαδικό χώρο, οι οποίες εξετάζουν το φαινόμενο σε γενικότερο πλαίσιο ή εστιάζουν σε μία συγκεκριμένη παράμετρο ετερογένειας, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες. Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει με συστηματικό τρόπο την ετερογένεια στην τάξη της γερμανικής γλώσσας σε όλες τις εκφάνσεις της και να εντοπίσει ποιοι είναι οι τρόποι που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, για να διαχειριστούν την ανομοιογενή τάξη. Επί μέρους στόχοι της έρευνας είναι: (α) Η καταγραφή των διαφορετικών υποπεριπτώσεων που αποκλίνουν από τον τυπικό μαθητή στο πλαίσιο της τάξης της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια) σε πανελλαδικό επίπεδο. (β) Να καταγραφούν οι τρόποι, τεχνικές, τροποποιήσεις στη διδασκαλία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο της τάξης.

**Λέξεις κλειδιά:** ετερογένεια, διδασκαλία της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας, μαθησιακές δυσκολίες, διαπολιτισμική εκπαίδευση, χαρισματικοί μαθητές.

### **Εισαγωγή**

Η διδασκαλία σε μικτά τμήματα αποτελεί μια καθημερινότητα, την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί της Γερμανικής. Υπάρχουν ελάχιστες έρευνες στον ελλαδικό χώρο, οι περισσότερες από τις οποίες, μάλιστα, εξετάζουν το φαινόμενο σε γενικότερο πλαίσιο, (Μανούσου, 2017; Μπελέση, 2009; Προβελεγγίου, 2013; Χριστόφη, 2015; Kanella, 2019) ή εστιάζουν σε μία συγκεκριμένη παράμετρο ετερογένειας, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες (Τσακαλίδου, 2021a; 2021b; 2020; Tsakalidou, 2021; in press; Tsakalidou, Koufokotsiou, & Gaganis, in press). Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει με συστηματικό τρόπο την ποικιλομορφία που υπάρχει στην τάξη της γερμανικής γλώσσας και να εντοπίσει ποιοι είναι οι τρόποι που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, για να διαχειριστούν την ανομοιογενή τάξη.

Αντικείμενο της έρευνας αποτελεί η ετερογένεια σε όλες τις εκφάνσεις της (μαθησιακή ετοιμότητα, μαθητές με εξαιρετικά ταλέντα, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μετανάστες, κ.λπ.). Στόχοι της έρευνας είναι:

(α) Η καταγραφή των διαφορετικών υποπεριπτώσεων που αποκλίνουν από τον τυπικό μαθητή/ την τυπική μαθήτρια στο πλαίσιο της τάξης της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια) σε πανελλαδικό επίπεδο.

(β) Η καταγραφή των τρόπων, τεχνικών, τροποποιήσεων στη διδασκαλία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο της τάξης. Ακόμη, εξετάζεται κατά πόσο θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικός ο τρόπος αντιμετώπισης της ετερογένειας και αν η επιμόρφωσή τους είναι επαρκής για να αντιμετωπίσουν την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης.

Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

(α) Η ετερογένεια στην τάξη έχει πολυάριθμες εκφάνσεις και εκφράζεται με διάφορες μορφές. Οι παράγοντες που δημιουργούν την ετερογένεια στην τάξη της γερμανικής

γλώσσας είναι ποικίλοι, με κύριους τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τις μαθησιακές δυσκολίες, τα εξαιρετικά ταλέντα.

(β) Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ετερογένεια στην καθημερινότητά τους, καθώς καλούνται να διδάξουν εκ προοιμίου μικτά τμήματα.

(γ) Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα μέσα σε ένα κλίμα συμπερίληψης με διάφορους τρόπους.

(δ) Η προσπάθεια που καταβάλλεται (με την τροποποίηση της διδασκαλίας, τις προσαρμογές του μαθήματος, τις συνεργατικές δραστηριότητες, κ.ά.) δημιουργεί ποικίλα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τα περιθώρια υλοποίησής της και τα αποτελέσματά της.

(ε) Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (εν ενεργεία και εν δυνάμει) σε σχέση με την ετερογένεια και τους γόνιμους τρόπους αντιμετώπισής της είναι επιτακτική.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας, η οποία διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2020-2021 και εξετάζουμε σε βάθος το πρώτο κομμάτι της έρευνας, δηλαδή την καταγραφή των διαφορετικών υποπεριπτώσεων που αποκλίνουν από τον τυπικό μαθητή/ την τυπική μαθήτριά στο πλαίσιο της τάξης της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

### **Ερευνητική μεθοδολογία**

Η έρευνα είναι δειγματοληπτική και πραγματοποιήθηκε σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα σε πανελλαδική κλίμακα, το οποίο αντλήθηκε τυχαία από Δημόσια και Ιδιωτικά Σχολεία από διάφορα μέρη της Ελλάδας και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια) με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το θέμα της παρούσας μεταδιδακτορικής έρευνας αφορά μεγάλο πληθυσμό εκπαιδευτικών, ο οποίος δύσκολα διερευνάται με άλλες μεθόδους. Επίσης, επιλέχθηκε η εν λόγω μεθοδολογία, καθώς λόγω της καταχώρισης των απαντήσεων σε κλειστού τύπου ερωτήματα, η επεξεργασία των δεδομένων και η συμπερασματολογία μπορούν να διεξαχθούν με έγκυρο, κατάλληλο και αξιόπιστο τρόπο.

Οι ποσοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται, όταν στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων υποθέσεων ή ερωτημάτων για το υπό μελέτη φαινόμενο, όπως στην προκειμένη περίπτωση. Οι ποσοτικές μέθοδοι που βασίζονται σε δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο, προσφέρουν τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για τον έλεγχο των συγκεκριμένων υποθέσεων ή ερωτημάτων.

Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού και η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης είναι και η πιο κατάλληλη μορφή εμπειρικής έρευνας για τους συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς.

Βασικά ζητήματα στα οποία εστιάζουμε πριν τη διεξαγωγή της έρευνας είναι:

(α) η συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού και

(β) η διαμόρφωση ενός κατάλληλου για την έρευνα ερωτηματολογίου, το οποίο θα δοκιμαστεί κατά την πιλοτική φάση και θα τροποποιηθεί ανάλογα με τα αποτελέσματα.

Εξαιρετικά σημαντική είναι και η καταλληλότητα της μεθόδου δειγματοληψίας, η οποία επιλέχθηκε λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως τα έξοδα, ο χρόνος και η προσβασιμότητα. Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό και αντλήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία, για να μπορέσει η ερευνητική διαδικασία να οδηγήσει σε έγκυρα αποτελέσματα και να επιτρέψει στην ερευνήτρια τη γενίκευση των συμπερασμάτων της.

Το μέσο συλλογής δεδομένων είναι ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αναλύθηκε μέσα από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Τα ερωτήματα σχετίζονται άμεσα με τους στόχους της έρευνας και περιλαμβάνουν τα απαραίτητα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ώστε μέσα από τις συσχετίσεις των μεταβλητών να είναι δυνατή η περιγραφή τάσεων και χαρακτηριστικών του υπό μελέτη ζητήματος.

Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές, πεντάβαθμης ή/και εντεκάβαθμης κλίμακας Likert, κ.ά.).

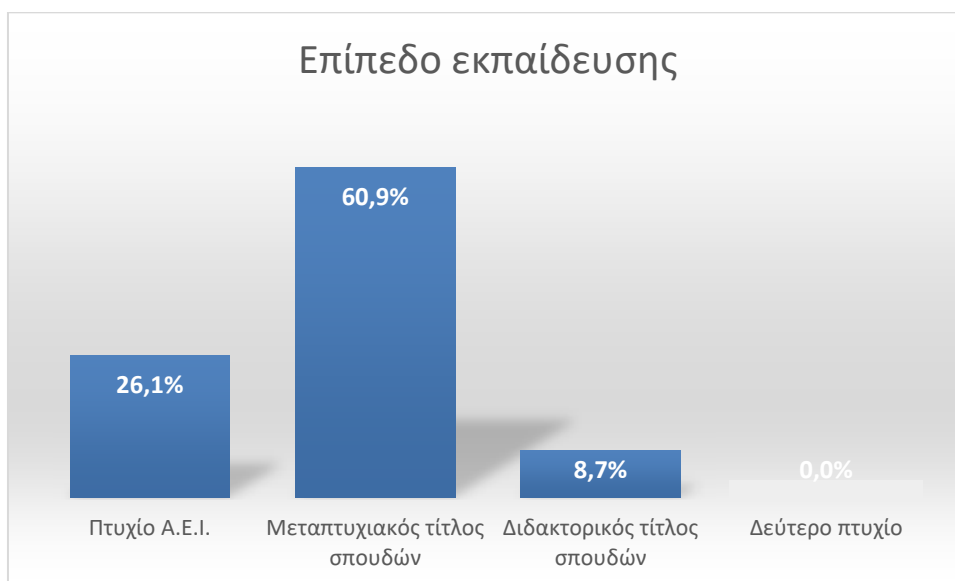
Πριν τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας, η οποία θα πραγματοποιηθεί κατά το σχολικό έτος 2021-2022, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική έρευνα, της οποίας τα αποτελέσματα εξετάζουμε στο παρόν άρθρο και κατά την οποία η ερευνήτρια έλεγξε το ερωτηματολόγιο σε ένα περιορισμένο δείγμα. Σε αυτό το στάδιο εντοπίστηκαν πιθανές ασάφειες, μη κατανοητοί όροι, δυσκολία στην επιλογή απάντησης, τροποποιήθηκε και οριστικοποιήθηκε η τελική μορφή του το ερωτηματολογίου.

#### **Δεοντολογία της έρευνας**

Οι συμμετέχοντες/χουσες στην πιλοτική έρευνα ενημερώθηκαν πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνώνται και ότι η συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία είναι εθελοντική και η συμβολή τους εξαιρετικά σημαντική για την ολοκλήρωσή της. Ενημερώθηκαν, επίσης, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό και ότι τα ευρήματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας και θα είναι στη διάθεσή τους, όποτε τα χρειαστούν. Φυσικά, δόθηκαν επίσης τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας καθώς και της επιβλέπουσας καθηγήτριας, σε περίπτωση που υπήρχε κάποια απορία ή χρειαζόταν κάποια διευκρίνιση κάποιος/α από τους ερωτηθέντες/τις ερωτηθείσες. Επομένως, οι συμμετέχοντες/χουσες ενημερώθηκαν με βάση τη δεοντολογία και ηθική που πρέπει να διέπει την έρευνα σχετικά με την εθελοντική συμμετοχή τους και για το ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα εμπιστευτικά. Τέλος, ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες να συναινέσουν, ώστε να προχωρήσουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

#### **Το δείγμα της έρευνας**

Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 23 εκπαιδευτικοί γερμανικής γλώσσας, συγκεκριμένα, 21 γυναίκες και 2 άντρες, οι οποίοι ήταν ηλικίας 35 έως 53 ετών. Στο Σχήμα 1 μπορούμε να δούμε το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το 26,1% των συμμετεχόντων/χουσών έχει πτυχίο Α.Ε.Ι., το 60,9% διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 8,7% διαθέτει διδακτορικό τίτλο σπουδών, το 0,0% διαθέτει δεύτερο πτυχίο.

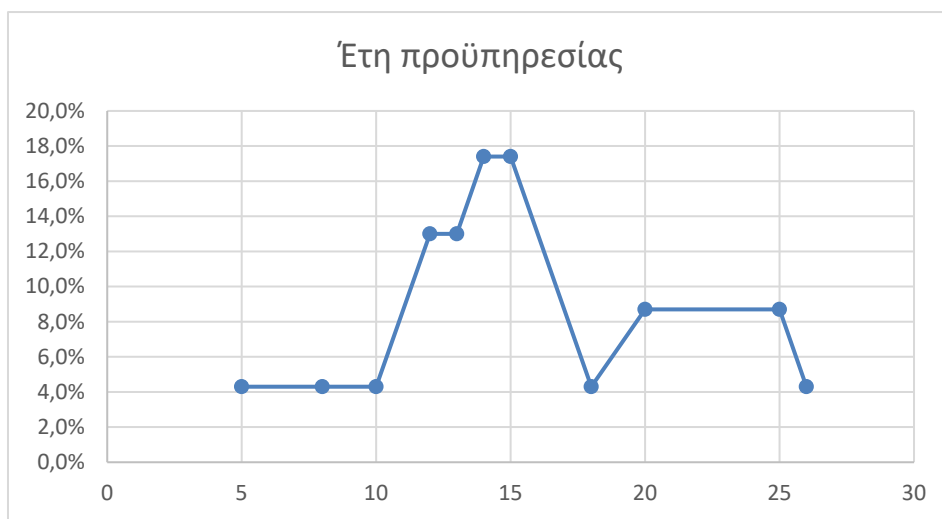


**Σχήμα 1. Επίπεδο εκπαίδευσης συμμετεχόντων/χουσών**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/χουσών είναι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί (87%) και το 13% είναι Αναπληρωτές/τριες Μειωμένου Ωραρίου (ΑΜΩ). Οι βαθμίδες που υπηρετούν οι συμμετέχοντες/χουσες είναι οι ακόλουθες:

- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο): 21,7%
- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λύκειο): 8,7%
- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό): 47,8%
- Συμπληρώνουν ωράριο και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης: 21,8%.

Οι συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα υπηρετούν στις ακόλουθες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Α΄ Θεσσαλονίκης, Β΄ Θεσσαλονίκης, Καβάλας, Κορινθίας, Μαγνησίας, Πέλλας, Σερρών, Χαλκιδικής, Δωδεκανήσου, Έβρου, Ζακύνθου, Ημαθίας και Ηρακλείου. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων/χουσών κυμαίνεται μεταξύ πέντε και 26 ετών.



**Σχήμα 2. Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων/χουσών**

#### **Δημογραφικά δεδομένα τμημάτων**

Ο αριθμός των τμημάτων που δίδασκαν κατά το σχολικό κατά το σχολικό έτος 2020-2021 οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας κυμαίνεται από τρία έως 14 τμήματα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, ενώ οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (69,6%) δίδασκαν σε λιγότερους/ες από 200 μαθητές/τριες, το 17,4% δίδασκε σε 200 έως 250 μαθητές/τριες και το 13% δίδασκε σε 250 έως 300 μαθητές/τριες.

**Πίνακας 1. Αριθμός τμημάτων που δίδασκαν οι συμμετέχοντες/χουσες**

Αριθμός τμημάτων	Ποσοστό
3	4,3%
4	8,7%
5	4,3%
6	13%
7	13%
9	21,7%
10	8,7%
11	13%
12	8,7%
14	4,3%



Εξετάσαμε την ετερογένεια των τμημάτων ως προς τις ακόλουθους κατηγορίες: μαθητές/τριες μετανάστες/στρίες δεύτερης γενιάς, μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), μαθητές/τριες με εξαιρετικά ταλέντα (π.χ. στη ζωγραφική ή στον αθλητισμό), μαθητές/τριες με ιδιαίτερες (εξαιρετικές) νοητικές ικανότητες (ιδιαίτερη ευφυΐα) με βάση το Άρθρο 3 του Νόμου 3699 (ΦΕΚ 199 Α' /2-10-2008) του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008), σύμφωνα με το οποίο ορίζονται οι κατηγορίες που εμπίπτουν στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Συγκεκριμένα εξετάσαμε τα εξής:

- Αν υπάρχουν μαθητές/τριες που ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες στα τμήματα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.
- Αν συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα.
- Αν ναι, που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών.
- Αν όχι, που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί την μη-ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών.
- Αν ο διευθυντής/ η διευθύντρια ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς στην έναρξη της σχολικής χρονιάς σχετικά με τους μαθητές/τις μαθήτριες που ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες (μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κ.ο.κ.).

Ως προς την πρώτη παράμετρο καταγράφονται τα δεδομένα του Πίνακα 2, όπου βλέπουμε κατά πόσο στα τμήματα των συμμετεχόντων/χουσών υπήρχαν περιπτώσεις μαθητών/τριών από τις τέσσερις υπό εξέταση κατηγορίες. Διαπιστώνεται ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό υπάρχουν μαθητές/τριες μετανάστες/στρίες δεύτερης γενιάς, μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές/τριες με εξαιρετικά ταλέντα. Ωστόσο, αρκετά πιο σπάνια καταγράφονται μαθητές με εξαιρετική ευφυΐα. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη δεύτερη κατηγορία (μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) καταγράφηκαν στο σύνολο του δείγματος οι ακόλουθες περιπτώσεις:

- Νοητική αναπηρία: ένας μαθητής
- Αισθητηριακές διαταραχές ακοής (κωφοί, βαρήκοοι): έξι μαθητές/τριες
- Κινητικές αναπηρίες: τρεις μαθητές/τριες
- Χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα: οκτώ μαθητές/τριες
- Διαταραχές ομιλίας/λόγου: οκτώ μαθητές/τριες
- Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού): 18 μαθητές/τριες
- Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα: 45 μαθητές/τριες
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία: 76 μαθητές/τριες.

Διαπιστώνεται, επομένως, ότι η πλειοψηφία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που συναντώνται στο πλαίσιο της τάξης της Γερμανικής γλώσσας είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα και οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού).

**Πίνακας 2. Περιπτώσεις μαθητών που αποκλίνουν από τον μέσο όρο**

	<b>Μετανάστες/τριες β' γενιάς</b>	<b>Μαθητές/τριες με ΕΕΑ</b>	<b>Μαθητές/τριες με εξαιρετικά ταλέντα</b>	<b>Μαθητές/τριες με εξαιρετική ευφυΐα</b>
<b>Ναι</b>	73,9%	91,3%	69,6%	39,1%
<b>Όχι</b>	17,4%	4,3%	0,0%	17,4%
<b>Δεν γνωρίζω</b>	8,7%	4,3%	30,4%	43,5%

#### **Αιτίες ενεργής συμμετοχής στο μάθημα**

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα ερωτήθηκαν σχετικά με τις αιτίες, στις οποίες αποδίδουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημά τους. Συγκεκριμένα, οι επιλογές που είχαν στη διάθεσή τους ήταν οι ακόλουθες:

- Το θετικό κλίμα που επικρατεί στην τάξη.
- Η θετική επιβράβευση από μέρους του/της εκπαιδευτικού για κάθε προσπάθεια που καταβάλλουν.
- Στο ότι προσπαθεί ο/η εκπαιδευτικός να προσαρμόσει το μάθημά του στις ανάγκες κάθε μαθητή/τριας.
- Στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, τα βίντεο και τα τραγούδια που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός στο μάθημα.
- Στα ισχυρά κίνητρα μάθησης που έχουν οι μαθητές/τριες.
- Άλλο.

Ως προς τους/τις μαθητές/τριες που συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, στους/στις μετανάστες/στριες δεύτερης γενιάς ως ισχυρότερο κίνητρο λειτουργεί το θετικό κλίμα στην τάξη και η θετική επιβράβευση από τον καθηγητή/την καθηγήτρια. Στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θετικά επιδρούν κυρίως η θετική επιβράβευση και η προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Στους/στις μαθητές/τριες με εξαιρετικά ταλέντα επιδρά το θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, η θετική επιβράβευση και τα κίνητρα των ίδιων των μαθητών/τριών, ενώ στους/στις μαθητές/τριες με εξαιρετικές νοητικές ικανότητες θετική επίδραση έχουν κυρίως τα ισχυρά κίνητρα των ίδιων των μαθητών/τριών και δευτερευόντως η προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες τους.

**Πίνακας 3. Αιτίες ενεργής συμμετοχής μαθητών/τριών**

Αιτίες ενεργής συμμετοχής	Μετανάστες/στριες β' γενιάς	Μαθητές/τριες με ΕΕΑ	Μαθητές/τριες με εξαιρετικά ταλέντα	Μαθητές/τριες με εξαιρετική ευφυΐα
Θετικό κλίμα στην τάξη	68,4%	50%	60%	46,2%
Θετική επιβράβευση από καθηγητή/τρια	68,4%	77,3%	55%	30,8%
Προσαρμογή μαθήματος στις ανάγκες του/της μαθητή/τριας	57,9%	72,7%	45%	53,8%
Παιγνιώδεις δραστηριότητες, βίντεο, τραγούδια	52,6%	50%	35%	38,5%
Ισχυρά κίνητρα μαθητών/τριών	47,4%	27,3%	55%	64,2%

**Αιτίες μη-ενεργής συμμετοχής στο μάθημα**

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα ερωτήθηκαν σχετικά με τις αιτίες, στις οποίες αποδίδουν την μη-ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημά τους. Συγκεκριμένα, οι επιλογές που είχαν στη διάθεσή τους ήταν οι ακόλουθες:

- Στην έλλειψη προσοχής/συγκέντρωσης.
- Στην έλλειψη κινήτρων.
- Στη λάθος διαχείριση του χρόνου από τον/τη μαθητή/τρια.
- Στη λάθος διαχείριση του χρόνου από τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία.
- Στην πίεση της διδακτέας ύλης.
- Στον μεγάλο αριθμό παιδιών στην τάξη.
- Στη διδασκαλία.
- Άλλο.

Ως προς τη μη-ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της Γερμανικής ορίζονται κατά περίπτωση οι παράγοντες που βλέπουμε στον Πίνακα 4. Συγκεκριμένα, για τους/τις μετανάστες/στρίες δεύτερης γενιάς ο συνηθέστερος λόγος που απέχουν από τη μαθησιακή διαδικασία είναι η έλλειψη κινήτρων. Το ίδιο ισχύει και για τους/τις μαθητές/τριες με εξαιρετικά ταλέντα και με εξαιρετική ευφυΐα. Για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η αιτία, στην οποία οφείλεται η μη-ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα, είναι η έλλειψη προσοχής/συγκέντρωσης. Επίσης, σημαντικές αιτίες θεωρούνται ο μεγάλος αριθμός των μαθητών/τριών στην τάξη και η έλλειψη κινήτρων.

**Πίνακας 4. Αιτίες μη-ενεργής συμμετοχής μαθητών/τριών**

Αιτίες μη-ενεργής συμμετοχής	Μετανάστες/τριες β' γενιάς	Μαθητές/τριες με ΕΕΑ	Μαθητές/τριες με εξαιρετικά ταλέντα	Μαθητές/τριες με εξαιρετική ευφυΐα
Έλλειψη προσοχής/συγκέντρωσης	38,9%	68,2%	36,8%	25%
Έλλειψη κινήτρων	55,6%	45,5%	57,9%	50%
Λάθος διαχείριση χρόνου από μαθητή/τρια	5,6%	13,6%	0%	8,3%
Λάθος διαχείριση χρόνου από τον/την εκπαιδευτικό	16,7%	18,2%	5,3%	8,3%
Πίεση διδακτέας ύλης	11,1%	22,7%	10,5%	8,3%
Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών στην τάξη	38,9%	54,5%	21,1%	16,7%
Διδασκαλία	11,1%	13,6%	10,5%	16,7%
Άλλοι παράγοντες	5,6%	4,5%	5,3%	8,3%

**Ενημέρωση από τον διευθυντή/τη διευθύντρια**

Τέλος, ως προς την ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή/τη διευθύντρια σχετικά με τις περιπτώσεις που υπάρχουν στα τμήματα που διδάσκουν καταγράφονται τα δεδομένα του Πίνακα 5. Συγκεκριμένα, για τους/τις μετανάστες/στρίες δεύτερης γενιάς ενημερώθηκε μόλις το 10,5%, για τους/τις μαθητές/τριες με εξαιρετικά ταλέντα 8,7% και για τους/τις μαθητές/τριες με εξαιρετική ευφυΐα δεν ενημερώθηκε κανένας/καμία εκπαιδευτικός. Ενώ, για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενημερώθηκε το 56,5% των εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως, η αιτία είναι ότι στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που είναι και η συνηθέστερη κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συναντάται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, έχουν τη δυνατότητα με βάση τη διάγνωσή τους να εξετάζονται προφορικά.

**Πίνακας 5. Ενημέρωση από διευθυντή/τρια**

Ενημέρωση	Μετανάστες/τριες β' γενιάς	Μαθητές/τριες με ΕΕΑ	Μαθητές/τριες με εξαιρετικά ταλέντα	Μαθητές/τριες με εξαιρετική ευφυΐα
Ναι	10,5%	56,5%	8,7%	0%
Όχι	89,5%	43,5%	91,3%	100%

### **Συμπεράσματα**

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με έρευνες που διεξήχθησαν στον ελλαδικό χώρο και ασχολούνται με την ετερογένεια και την αντιμετώπισή της στη σχολική αίθουσα διδασκαλίας και δη στο μάθημα της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας δεν υπάρχουν ευρήματα. Υπάρχουν ορισμένες έρευνες (Μανούσου, 2017; Μπελέση, 2009; Προβελεγγίου, 2013; Χριστόφη, 2015) οι οποίες εξετάζουν το φαινόμενο της ετερογένειας στο πλαίσιο της τάξης στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και ορισμένες δημοσιεύσεις οι οποίες εξετάζουν το φαινόμενο της ετερογένειας γενικά (Βηδενμάιερ, 2013; Doff, 2016; Faulstich-Wieland, 2016). Ωστόσο έρευνες, οι οποίες εστιάζουν συγκεκριμένα στο μάθημα της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας, είναι ελάχιστες και δεν έχουν θέσει τους συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι είναι το ζητούμενο της παρούσας ερευνητικής πρότασης.

Η ερευνήτρια έχει ασχοληθεί με το θέμα της ετερογένειας στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής (Τσακαλίδου, 2020), η οποία είχε ως θέμα τη «Διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές Δημοτικού με δυσλεξία στο μάθημα της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας». Εξετάστηκε το θέμα της ετερότητας ως προς τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία), καταγράφηκαν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία και πραγματοποιώντας τροποποιήσεις στη διδασκαλία (διαφοροποιημένη διδασκαλία, πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας, παρέμβαση) και διαπιστώθηκε, ότι σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην επίδοση των μαθητών.

Επίσης, υπάρχει η έρευνα της Kanella (2019), η οποία ασχολήθηκε με τη σημασία της ταυτότητας του μαθητή στο μάθημα της Γραμματικής και υπήρχε αναφορά στην ετερογένεια στο μάθημα της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας, εστιάζοντας, ωστόσο, στο Γυμνάσιο.

Η προτεινόμενη έρευνα καλείται να καλύψει ένα ερευνητικό κενό στον τομέα της Διδακτικής της Γερμανικής ως Β΄ ξένης γλώσσας. Θα συμβάλει στην καταγραφή των δεδομένων που υπάρχουν και σκιαγραφούν την καθημερινότητα στην τάξη, την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί Γερμανικής. Ποιες είναι οι μορφές της ετερότητας που συναντώνται στην τάξη της ξένης γλώσσας στις δύο βαθμίδες; Υπάρχουν διαφορές και/ή ομοιότητες; Πώς επηρεάζεται η καθημερινότητα στην τάξη; Ποιους μηχανισμούς αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί; Πώς αντιμετωπίζουν την ποικιλομορφία; Είναι επιτυχείς οι τρόποι αντιμετώπισης που έχουν επιλέξει κατά καιρούς; Πού αποδίδουν την επιτυχία/αποτυχία αντιμετώπισης της ετερότητας και των διαφορετικών αναγκών των μαθητών/τριών της τάξης τους;

Συμπερασματικά, υπάρχει πληθώρα περιπτώσεων μαθητών/τριών με ιδιαιτερότητες στην τάξη της Γερμανικής, όπου καλούνται οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν επιτυχώς, ενώ ταυτόχρονα έχουν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της μετακίνησης συχνά ακόμη και σε 5 σχολικές μονάδες σε εβδομαδιαία βάση. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τις λίγες διδακτικές ώρες που διαθέτουν σε κάθε τμήμα (δύο διδακτικές ώρες από την Ε΄ Δημοτικού έως την Α΄ Λυκείου και μία διδακτική ώρα στη Β΄ Λυκείου), δυσχεραίνει κατά πολύ το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες καλούνται να ανταποκριθούν στις δύσκολες συνθήκες διδασκαλίας σε μια τάξη μικτών ικανοτήτων, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα, λόγω του περιορισμένου ωραρίου ανά τμήμα, να έρθουν σε τριβή με τους/τις μαθητές/τριές τους και να τους/τις γνωρίσουν καλύτερα. Να διαπιστώσουν τις προτιμήσεις, τις ανάγκες, τις ενδεχόμενες δυσκολίες τους. Διαπιστώνουμε με βάση τα δεδομένα της έρευνας, ότι υπάρχει ελάχιστη έως καθόλου ενημέρωση για τις περισσότερες υπό εξέταση περιπτώσεις, ενώ ενημερώνονται από τον διευθυντή/τη διευθύντρια κυρίως για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ήμισυ των περιπτώσεων.

Εν κατακλείδι, σημειώνεται ότι δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη συλλογή δεδομένων στην πιλοτική έρευνα, ωστόσο αναμένεται να χρειαστεί περισσότερο χρόνο για τη συλλογή και επεξεργασία των συλλεχθέντων δεδομένων κατά την κύρια έρευνα, καθώς καταρχάς ο επιθυμητός όγκος απαντήσεων είναι αυξημένος, γεγονός που απαιτεί περισσότερο χρόνο και κόπο από μέρους της ερευνήτριας.

Συνοψίζοντας, η χρησιμότητα και η συνεισφορά της παρούσας ερευνητικής εργασίας στην επιστήμη της Διδακτικής της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας, καθώς και γενικότερα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών έγκειται σε δύο παραμέτρους. Αφενός, είναι μια πρωτότυπη έρευνα, η οποία για πρώτη φορά εξετάζει το φαινόμενο της ετερογένειας, όπως αυτή απαντάται στην τάξη της ξένης γλώσσας και επιχειρεί να καταγράψει τους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί της Γερμανικής να αντιμετωπίσουν την εν λόγω κατάσταση. Αφετέρου, θέτει τις βάσεις για την επέκταση της δυνατότητας αντιμετώπισης των δυσκολιών στην τάξη, μέσω της εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Τέλος, θεωρείται ότι τα αποτελέσματα της κύριας έρευνας θα συμβάλουν στη σκιαγράφηση της κατάστασης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Γερμανικής στην καθημερινή πράξη ως προς τον παράγοντα της ετερογένειας και θα αναδείξουν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και τροποποίηση της διδασκαλίας για να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους.

### **Αναφορές**

- Doff, S. (2016). *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht: Impulse-Rahmenbedingungen-Kernfragen-Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Faulstich-Wieland, H. (2016). *Umgang mit Heterogenität und Differenz (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer)*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kanella, A. (2019). *Die Bedeutung der Lerneridentität im Grammatikunterricht. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades*. Nationale und Kapodistrias Universität Athen. Philosophische Fakultät. Fachbereich für deutsche Sprache und Literatur.
- Tsakalidou, S. (2021). Spelling Test for learners with dyslexia learning German as a second foreign language. *European Journal of Special Education Research*, 7(2), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v7i2.3648>
- Tsakalidou, S. (in press). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia learning German as a second foreign language. In *Proceedings of 3<sup>rd</sup> International Conference on Management of Educational Units (18-20/12/2020). Preparing for new realities in Education: Opportunities and Challenges*. International Hellenic University.
- Tsakalidou, S., Koufokotsiou, P., & Gaganis, C. (in press). Legasthenie und Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht. In: E. Karagiannidou, C.O. Papadopoulou, & R. M. Sidiropoulou (Hg.), *Verbindung von Theorie und Praxis in der DaF-Lehrerbildung: Praktikumsprogramm und Vorträge der 1. bis 7. DaF-Didaktik-Tagung in Thessaloniki. Festschrift für Aikaterini Vretta-Panidou*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Βηδενμάιερ, Δ. (2013). *Η ετερογένεια της σχολικής τάξης ως αφορμή για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών διδασκαλίας*. Διεπαφές ανάμεσα στη Γλωσσολογία και τη Διδακτική των γλωσσών: Η Γερμανική ως ξένη γλώσσα στην ελληνική εκπαίδευση (Διαθέσιμο: <https://www.academia.edu/>, προσπελάστηκε στις 22.7.2021).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 199, 2 Οκτωβρίου 2008, Νόμος Υπ' αριθ. 3699. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα.
- Μανούσου, Χ. (2017). *Η διαφορετικότητα στο σχολείο: δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός περιβάλλοντος διαπολιτισμικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Προβελεγγίου, Δ. (2013). *Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: πρακτικές διαχείρισής της στη σχολική πράξη. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή*.

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τσακαλίδου, Σ. (2020). *Διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές Δημοτικού με δυσλεξία στο μάθημα της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή.* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

Τσακαλίδου, Σ. (2021a). *Δυσλεξία και διδασκαλία της Γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.* Οηηθ Flθiβ κθiη Prθiς. Αθήνα: Εκδόσεις Καραμπάτος Hueber Hellas.

Τσακαλίδου, Σ. (2021b). *Μαθητές με δυσλεξία. Δυσκολίες και τρόποι ενίσχυσης.* *Aktuell*, 52, 16-19.

Χριστόφη, Μ. (2015). *Εθνοπολιτισμική ετερότητα και αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή.* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

## **Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών – Δ/ντών των σχολικών μονάδων για το πλαίσιο συνεργασίας τους στη σχολική μονάδα. Τα Περιεχόμενα και οι μορφές συνεργασίας – μέσα από μελέτη περίπτωσης**

**Βιδάκης Χρήστος**

Διευθυντής 18ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης  
christosvidakis@gmail.com

### **Περίληψη**

Στην παρούσα εισήγηση μελετάται μέσω μελέτης περίπτωσης, στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας όσον αφορά το φαινόμενο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εννοιολογικό άξονα: Το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται το κοινωνικό φαινόμενο της συνεργασίας. Η έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2016 έως τα τέλη του Ιουνίου 2017. Στην έρευνα επιλέχτηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 31 από τα 61 Δημοτικά Σχολεία της ΔΙΠΕ ΠΙΕΡΙΑΣ (Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας) . Σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί αρχικά όσον αφορά το περιεχόμενο και τις μορφές συνεργασίας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ώστε να εξεταστεί η πληθώρα των μορφών της συνεργασίας στα σχολεία και η περιγραφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στη πράξη, με αποτέλεσμα να διερευνώνται ερωτήματα όπως το πού, πώς, πόσο και σε ποια θέματα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία.

**Λέξεις κλειδιά:** Συνεργασία εκπαιδευτικών, Ομαδική συνεργασία, Λειτουργικότητα σχολικής μονάδας, Εκπαιδευτικοί

### **Εισαγωγή**

Στη δεκαετία του 1980 οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν ανώτερες, κυρίως στις Η.Π.Α και στον Καναδά, από τις μη συνεργατικές σχέσεις με την αιτιολογία ότι υποστηρίζουν καλύτερα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves A., 1994, p.245).

Στη δεκαετία του 1990 η συνεργασία των εκπαιδευτικών άρχισε να αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερο σκεπτικισμό. Από ορισμένους μελετητές διατυπώθηκε η άποψη ότι μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να είναι επιβλαβής ή και επικίνδυνη, αν δε συσχετίζεται με το οργανωσιακό πλαίσιο ή με το όραμα της σχολικής μονάδας (Hargreaves D., 1995, p.41-42).

Πάρα ταύτα οι πρόσφατες δημοσιεύσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ως ένα στόχο για την ανάδειξη αποτελεσματικών σχολείων, με το να συμβάλλει στην ανακούφιση των εκπαιδευτικών και στο θετικό σχολικό κλίμα και ταυτόχρονα να στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την βελτίωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Bauer, K.-O. ,2008a,2008b; Evans L., 2008; Kuper H. & Kapelle N.,2012).

Συγχρόνως, ωστόσο, αναφέρεται επανειλημμένα στη διεθνή βιβλιογραφία ότι παρά τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο στη σχολική μονάδα αλλά και τη διδασκαλία στη τάξη, υπάρχει σχετικά ελάχιστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Από αυτή την ασυμφωνία προκύπτει ότι θα έπρεπε να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί για να συνεργαστούν περισσότερο: «Ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν - έργο του Σισύφου;» (Gräsel, Fußangel et al., 2006).

## **Η Έρευνα**

### *Σκοπός της έρευνας*

Ο σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθούν εμπειρικές όψεις του φαινομένου της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους εξής εννοιολογικούς άξονες:

Α. Το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται το κοινωνικό φαινόμενο της συνεργασίας. Αυτός ο άξονας εμπεριέχει τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις συνεργασίας, τα σημεία εκκίνησης αλλά και τις διαδικασίες δημιουργίας της συνεργασίας (Fullan M., 2001; Rosenholtz S. J., 1989).

Β. Μορφές εμφάνισης της συνεργασίας. Ο συγκεκριμένος άξονας αποτυπώνει το πώς εμφανίζεται η συνεργασία στη σχολική μονάδα. Πρόκειται για την τυπική συνεργασία που εμπεριέχει συνεργασίες που καθορίζονται από το νομοθέτη και τις άτυπες μορφές συνεργασίας που δεν καθορίζονται από το νομοθέτη ή την προϊσταμένη αρχή, αλλά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα (π.χ. σε παράγοντες όπως η ύπαρξη κοινών στόχων, η εμπιστοσύνη) (Little J. W., 1982, 1990; Sarason, 1971).

### *Στόχος της Έρευνας*

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

-η διερεύνηση της πληθώρας των μορφών της συνεργασίας στα σχολεία και η περιγραφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στη πράξη, με αποτέλεσμα να διερευνώνται ερωτήματα όπως το πού, πώς, πόσο και σε ποια θέματα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία.

### *Ερευνητικό ερώτημα*

Πώς είναι οργανωμένη η συνεργασία των εκπαιδευτικών στα σχολεία, σε ποιες μορφές και με ποια περιεχόμενα εργάζονται οι εκπαιδευτικοί συλλογικά;

## **Μεθοδολογία της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα, από τις επτά κατηγορίες της περιγραφικής μεθοδολογίας επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε την έρευνα επισκόπησης, για να διερευνήσουμε την συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας στο Ν. Πιερίας (Flinders & Mills, 1993).

Μία έρευνα επισκόπησης έχει ως αντικείμενο της, τις τάσεις των διαφορετικών ομάδων πληθυσμού καθώς και τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως επιχειρείται και στην παρούσα έρευνα στην οποία εξετάζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας.

Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στις φάσεις της έρευνας ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία με βολικό δείγμα (Holloway & Wheeler, 1996; Patton, 2002; Robson, 2002). Ο κύριος στόχος της *σκόπιμης δειγματοληψίας*, είναι να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, με σκοπό να μπορέσει ο ερευνητής να ανταποκριθεί καλύτερα και να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και η βολική δειγματοληψία, μας έδωσε τη δυνατότητα της επιλογής των πλησιέστερων, πρόθυμων και διαθέσιμων ατόμων για την διαδικασία της συνέντευξης.

### *Η μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου*

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση του προς εξέταση θέματος και ειδικότερα η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Qualitative Inhaltanalyse) (Μπονίδης, Κ., 2004, Μπονίδης Κ., 1998 · Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης, 2014 · Mayring P., 2001, 2003).

### *Δείγμα της Έρευνας*

Πρώτη Φάση - Προκαταρκτική έρευνα

Η Προκαταρκτική έρευνα διεξήχθη από αρχές Μαΐου 2016 έως τα τέλη Ιουλίου 2016. Σε αυτή τη Φάση της έρευνας συμπεριλήφθηκαν 3 πολυθέσια Δημοτικά σχολεία και 2 ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης



του Νομού Πιερίας. Συνολικά συστάθηκαν 7 ομάδες εστίασης. Στις 5 ομάδες εστίασης συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από 3 πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία και 4 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι από 2 διθέσια δημοτικά σχολεία. Επίσης συμμετείχαν σε 1 ομάδα εστίασης 3 Δ/ντές πολυθέσιων σχολικών μονάδων και 1 ομάδα εστίασης 2 σχολικοί σύμβουλοι. Η Προκαταρκτική έρευνα είχε ως στόχο την οριστικοποίηση και διαμόρφωση των θεματικών ερωτήσεων της συνέντευξης των ομάδων εστίασης, του ερευνητικού εργαλείου, της κύριας έρευνας.

#### Δεύτερη Φάση - Κύρια έρευνα

Η κύρια έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2016 έως τα τέλη του Ιουνίου 2017. Στην Κύρια έρευνα επιλέχθηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Από τις 31 σχολικές μονάδες του δείγματος, οι 9 από τις 13 που είναι σε επίπεδο Νομού, ήταν ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (1/θ έως 3/θ) και οι 22 από τις 48 που είναι σε επίπεδο Νομού ήταν πολυθέσια δημοτικά σχολεία (4/θ έως 12/θ).

Συνολικά συστάθηκαν 40 ομάδες εστίασης και σε αυτές έλαβαν μέρος 120 εκπαιδευτικοί από τους 560 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούσαν συνολικά στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Στις 31 ομάδες εστίασης συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία (43 γυναίκες και 58 άντρες, ηλικίας από 42 έως 60 ετών) και 19 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι (8 άνδρες και 11 γυναίκες, ηλικίας από 32 έως 40 ετών) από ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία. Επίσης έλαβαν μέρος σε 1 ομάδα εστίασης 2 σχολικοί σύμβουλοι και σε 8 ομάδες εστίασης 22 Δ/ντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων και 9 προϊστάμενοι ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων.

#### Τα ευρήματα της έρευνας

Οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί αρχικά, στο ζήτημα της συνεργασίας τους στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, έχουν συστηματοποιηθεί και κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με το περιεχόμενό τους:

Περιεχόμενα της συνεργασίας: α) ανταλλαγή πληροφοριών και υλικού που αφορά τη διεκπεραίωση και διευθέτηση διαφόρων θεμάτων στη σχολική καθημερινότητα (Αφορά άμεσα τη σχολική καθημερινότητα: ανταλλαγή υλικού, διευθέτηση διαφόρων θεμάτων που απασχολούν αυτούς ή τη σχολική μονάδα, συζητήσεις τεχνικών προβλημάτων σε επίπεδο διδακτικής και παιδαγωγικής, προγραμματισμός κοινών δράσεων), β) ανταλλαγή απόψεων σε θέματα διδακτικής, γ) συνεργασία ως ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές

Υποκατηγορία: συνεργασία σε θέματα Ένταξης Μαθητών Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, μαθητές αλλοδαποί, πρόσφυγες (Τμήματα Ένταξης, ΖΕΠ Ι, ΙΙ Παράλληλη Στήριξη), δ) γενικές εμπειρίες και βιώματα στη σχολική καθημερινότητα. Υποκατηγορία: Αμοιβαία υποστήριξη όσον αφορά την οργάνωση και τον προγραμματισμό της σχολικής ημέρας -Η υποστήριξη σε επίπεδο σχολικής ζωής -Η υποστήριξη που αφορά τη συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών.

Με την ακόλουθη συστηματοποίηση των συνεντεύξεων παρουσιάζεται, ο βαθμός στον οποίο το συνεργατικό περιεχόμενο, που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να αποδοθεί και να ενσωματωθεί στις διάφορες μορφές συνεργασίας: Μορφές Συνεργασίας: α) ανταλλαγή υλικού και πληροφοριών σε σχέση με το επάγγελμά τους και τους μαθητές, β) η Συνεργασία μέσω καταμερισμού εργασίας για τη διεκπεραίωση μίας ομαδικής δραστηριότητας, γ) κοινός σχεδιασμός της εργασίας και κριτική ανατροφοδότηση

#### Συζήτηση και Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

##### Περιεχόμενα συνεργασίας

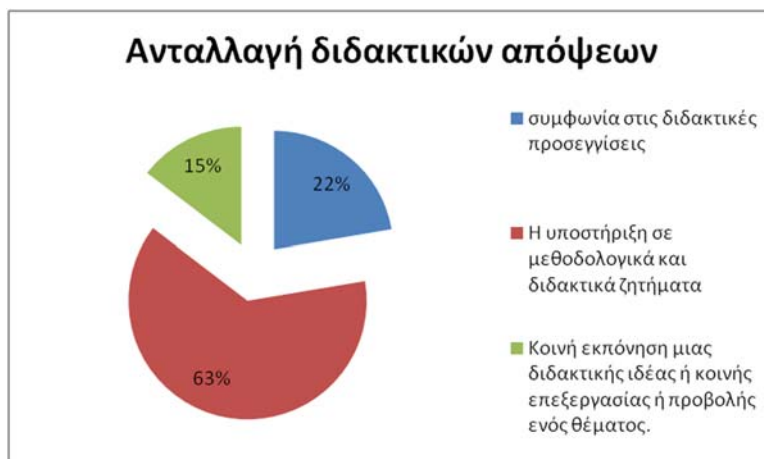
Από το Γράφημα 1 γίνεται σαφές, μετά από την ποσοτικοποίηση των αναφορών των εκπαιδευτικών, ότι το 37% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το περιεχόμενο συνεργασίας τους, αφορά στην ανταλλαγή υλικού, η οποία προκύπτει από τη συζήτηση που αφορά

υποστηρικτικό υλικό διδασκαλίας όπως: φύλλα εργασίας, Κριτήρια Αξιολόγησης, κτλ. Το 25% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η συνεργασία τους έγκειται στη διευθέτηση διαφόρων θεμάτων, όπως η οργάνωση εκδρομών, οι δίωρες επισκέψεις χωρίς μεταφορικό μέσο αλλά και τα διάφορα θέματα σχετικά με τη διδασκαλία όπως η διόρθωση κριτηρίων και η τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος. Μια άλλη υποκατηγορία, που προέκυψε από την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων και συγκεκριμένα του 29% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών, αποτελεί η συνεργασία μέσω της συζήτησης των διαφόρων τεχνικών θεμάτων σχετικών με τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τα προβλήματα που προέκυψαν με τη χρήση νέου εποπτικού υλικού ή νέων πρακτικών στη διδασκαλία. Το ποσοστό του 9% (βλ. Γράφημα 1) των διδασκόντων, αναφέρεται σε ζητήματα προγραμματισμού και ειδικότερα σχεδιασμού του από κοινού προγραμματισμού, της από κοινού επεξεργασίας αλλά και παραγωγής του υλικού και προγραμματισμού, όχι τμηματικά αλλά με καταμερισμό της εργασίας.



**Γράφημα 1. Συχνότερες θεματικών ενοτήτων της συνεργασίας των εκπαιδευτικών: Ανταλλαγή πληροφοριών και υλικού που αφορά τη διεκπεραίωση και διευθέτηση διαφόρων θεμάτων στη σχολική καθημερινότητα**

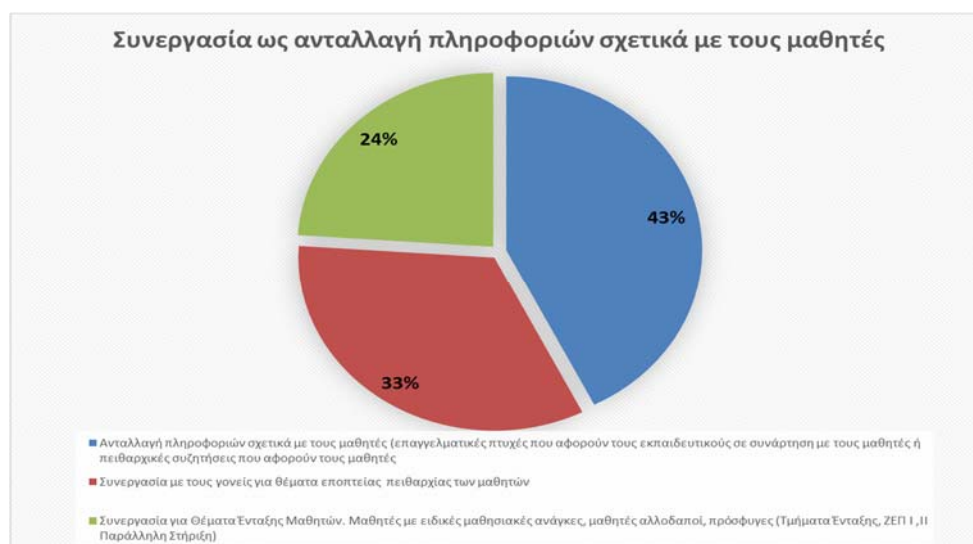
Από το Γράφημα 2 γίνεται εμφανές, ότι το 63% των εκπαιδευτικών, έχουν στη σχολική μονάδα μία υποστηρικτική συνεργασία, επεκτεινόμενη σε μεθοδολογικά αλλά και διδακτικά ζητήματα. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται και αλληλοβοηθούνται σε προφορικό αλλά και υλικοτεχνικό επίπεδο. Το 15% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι από κοινού εκπονούν ή επεξεργάζονται διδακτικές ιδέες ή προβάλουν ένα θέμα. Πιο συγκεκριμένα, προετοιμάζονται από κοινού και βοηθάει ο ένας τον άλλον σε κάθε στάδιο της συνεργασίας. Τέλος, το 22% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών, συμφωνούν στις διδακτικές προσεγγίσεις, ισοσκελίζοντας τις ιδέες, τις πρακτικές και την μεθοδολογία.



**Γράφημα 2. Συχνότητες θεματικών ενότητων του συνόλου του περιεχομένου της συνεργασίας: Ανταλλαγή διδακτικών απόψεων**

Από τα παραπάνω γίνεται ορατό, ότι το 43% (βλ. Γράφημα 3) των εκπαιδευτικών ανταλλάσσουν πληροφορίες σχετικά με πειθαρχικά ζητήματα που αφορούν τους μαθητές, περιγράφοντας συνεργασίες με περιεχόμενο τον μαθητή από τη μία και τη σύνδεση του με ιδιαίτερα πειθαρχικά ζητήματα, που επηρεάζουν την ομαλή εξέλιξη της διδασκαλίας όπως:

Το 33% (βλ. Γράφημα 3) των εκπαιδευτικών, δηλώνει επίσης ότι συζητά συμπεριφορές με τους γονείς, πιστεύοντας ότι η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, δεν είναι μόνο υπόθεση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονιών. Το 24% (βλ. Γράφημα 3) των εκπαιδευτικών, αναφέρει επίσης, ότι συνεργάζεται σε θέματα ένταξης των μαθητών εκπαιδευτικής προτεραιότητας, όπως οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ή ζητήματα απόσπασης προσοχής.



**Γράφημα 3. Συχνότητες θεματικών ενότητων του συνόλου του περιεχομένου της συνεργασίας: ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές**

Ένα 42% (βλ. Γράφημα 4) των εκπαιδευτικών, αναφέρονται επιφανειακά στις διάφορες καταστάσεις που βιώνουν στην καθημερινότητα, χωρίς να στοχεύουν στη διαλεύκανση των προβλημάτων τους. Στον αντίποδα, ένα 11% (βλ. Γράφημα 4) των εκπαιδευτικών, συζητάει τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του στη διδασκαλία. Το 47% (βλ. Γράφημα 4) του συνόλου των εκπαιδευτικών δηλώνουν τη συγκεκριμένη δυνατότητα συνεργασίας στην κατηγορία Γενικές

εμπειρίες και βιώματα στη σχολική καθημερινότητα , αναφερόμενοι , ως επι το πλείστον, στη συνεργασία εντός του γραφείου διδασκόντων.



**Γράφημα 4. Συχνότητες θεματολογίας περιεχομένου συνεργασίας: Γενικές εμπειρίες και βιώματα στη σχολική καθημερινότητα.**

#### *Μορφές Συνεργασίας*

Με βάση τις τρεις διαφοροποιημένες μορφές συνεργασίας, έγινε μια ανάλυση αναφερόμενη στην αναλογία μεταξύ περιεχομένων συνεργασίας των εκπαιδευτικών και μορφών συνεργασίας (Fullan, 1982; Sarason, 1971).

Για το σκοπό αυτό, οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, ως προς το περιεχόμενό τους, επανεξετάστηκαν και ομαδοποιήθηκαν πάνω στις τρεις μορφές συνεργασίας: την Ανταλλαγή, την Κοινή οργάνωση εργασίας και τον Κοινό σχεδιασμό κριτικής – ανατροφοδότησης (βλ. κεφ. Περιεχόμενα συνεργασίας).

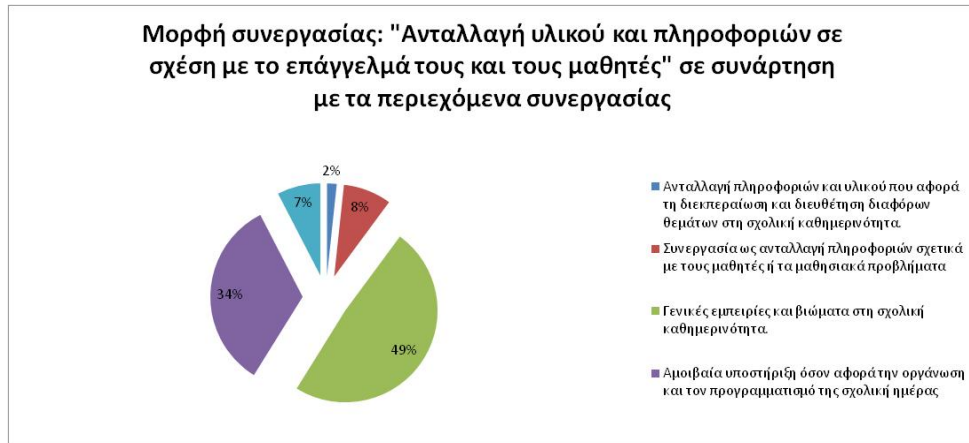
Το 34% (βλ. Γράφημα 5) των εκπαιδευτικών , χρησιμοποιούν ως μορφή συνεργασίας την «Ανταλλαγή» πληροφοριών, απόψεων και υλικών που αφορούν στην παιδαγωγική, τη διδακτική αλλά και την καθημερινότητα του σχολείου , μέσω της οργανωτικής υποστήριξης.

Επίσης ένα 49 % (βλ. Γράφημα 5) φαίνεται να αναφέρεται στην «Ανταλλαγή» στο πλαίσιο της Ανταλλαγής γενικών Εμπειριών, μέσω πληροφοριών και υλικού. Στη συγκεκριμένη μορφή συνεργασίας δε θίγεται η αυτονομία του εκπαιδευτικού όσον αφορά στις πρακτικές και ιδέες του ή η «αποιδιωτικοποίηση» της διδασκαλίας του.

Το 8% (βλ. Γράφημα 5) των εκπαιδευτικών, κάνει χρήση της συγκεκριμένης μορφής συνεργασίας, σε συνεργασίες που αφορούν τον μαθητή, ανταλλάσσοντας απόψεις σχετικά με τους μαθητές τους όπως: επιδόσεις, αξιολόγηση, ποινές, συμπεριφορά γενικότερα στο σχολείο αλλά και μέσα στην τάξη, χωρίς όμως την ύπαρξη ανταλλαγής απόψεων σε επικοινωνιακό επίπεδο, σχετικά με το επίπεδο του μαθητή.

Συνεχίζοντας, το 2% (βλ. Γράφημα 5) των εκπαιδευτικών αναδεικνύει μέσω των λεγομένων του , την άποψη ότι μέσω της μορφής της συνεργασίας της «Ανταλλαγής» συνεργάζονται σε επαγγελματικής φύσης περιεχόμενα

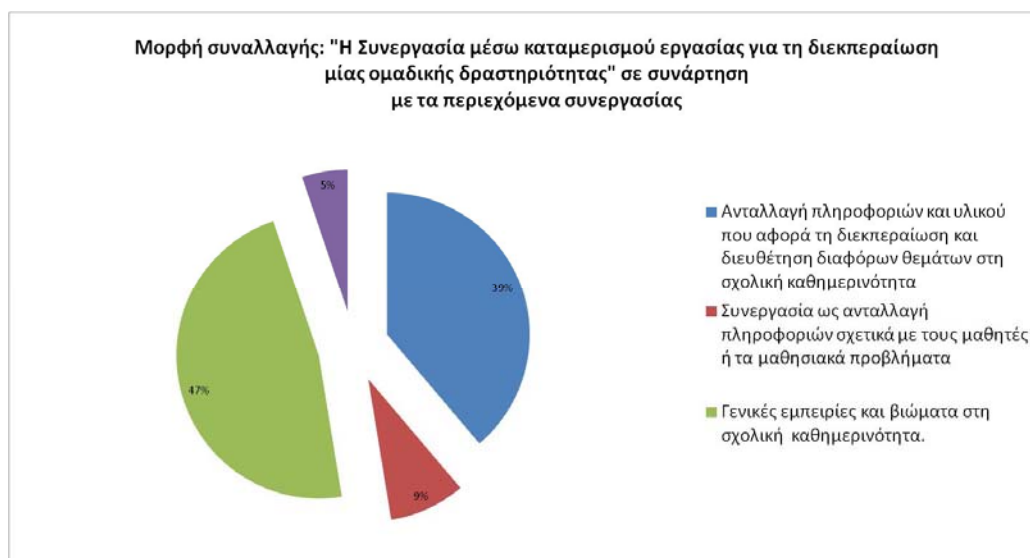
Όσον αφορά στο περιεχόμενο συνεργασίας, δηλαδή την ανταλλαγή διδακτικών απόψεων, διαπιστώνεται πως το 7% (βλ. Γράφημα 5) των εκπαιδευτικών, ανταλλάσσουν απόψεις για τις διδακτικές τους πρακτικές αλλά και τις μεθοδολογίες των δυσκολιών που παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία.



**Γράφημα 5. Συχνότητες της μορφής συνεργασίας: «Ανταλλαγή πληροφοριών και υλικού που αφορά τη διεκπεραίωση και διευθέτηση διαφόρων θεμάτων στη σχολική καθημερινότητα» σε συνάρτηση με τα περιεχόμενα συνεργασίας**

Από τα παρακάτω , γίνεται εμφανές ότι , το 39% (βλ. Γράφημα 6) των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς σε περιεχόμενα επαγγελματικής φύσης μέσω της από κοινού οργάνωσης της εργασίας. . Επίσης ένα 47% (βλ. Γράφημα 6) των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνεργάζονται μεταξύ τους στην συνεργασία ως Ανταλλαγή γενικών εμπειριών, με το να βοηθούν τους συναδέλφους τους σε οργανωτικό επίπεδο, όπως η συνδιοργάνωσης επαναληπτικών μαθημάτων και διαθεματικών παρουσιάσεων, με στόχο την εξοικονόμηση του χρόνου.

Αντίθετα το 5% (βλ. Γράφημα 6) των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται να συνεργάζεται με τη μορφή της κοινής οργάνωσης στην Ανταλλαγή διδακτικών απόψεων , ανταλλάσσοντας διδακτικές πρακτικές, μεθοδολογίες, σενάρια διδασκαλίας και παρακολουθήσεις διδακτικών σεναρίων. Το 9% (βλ. Γράφημα 6) των εκπαιδευτικών, ανταλλάσσουν απόψεις και τρόπους αντιμετώπισης , που αφορούν στους μαθητές στη καθημερινότητα της σχολικής ζωής, μέσα από κοινές παρεμβάσεις. Κάθε εκπαιδευτικός προετοιμάζει και καταθέτει ιδέες για έναν τομέα παρέμβασης τον οποίο επεξεργάζεται και διαπραγματεύεται, όπως ο παιδαγωγικός ή ο διδακτικός ).

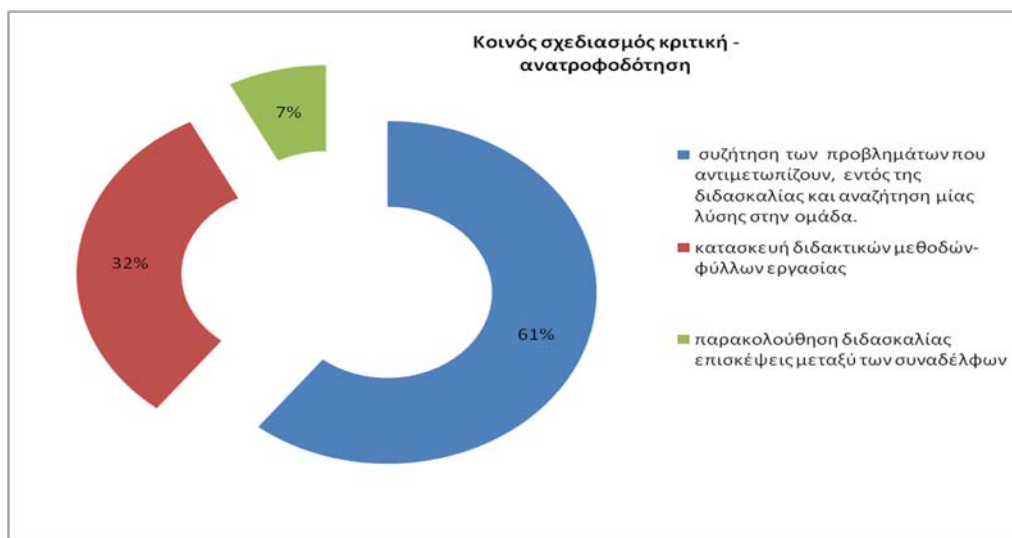


**Γράφημα 6. Συχνότητες της μορφής συνεργασίας: «Η Συνεργασία μέσω καταμερισμού εργασίας για τη διεκπεραίωση μίας ομαδικής δραστηριότητας» σε συνάρτηση με τα περιεχόμενα συνεργασίας**

Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών σε πολυθέσια αλλά και ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στη συγκεκριμένη μορφή συνεργασίας επεξεργάζονταν τις εξής θεματολογίες:

α. Συζήτηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν εντός της διδασκαλίας αλλά και β. την κατασκευή διδακτικών μεθόδων-φύλλων εργασίας και ολοκληρώνουν με τη συνεργασία τους και γ. τη παρακολούθηση διδασκαλίας, δηλαδή τις επισκέψεις μεταξύ των συναδέλφων.

Από τις συνεντεύξεις των συναδέλφων παρατηρείται (βλ. Γράφημα 7), ότι το 61% των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτή τη μορφή συνεργασίας συζητάει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, εντός της διδασκαλίας και αναζητάει μία λύση στην ομάδα. Επίσης το 32% του συνόλου της κατηγορίας *Κοινός σχεδιασμός - κριτική ανατροφοδότηση* (βλ. Γράφημα 7) των εκπαιδευτικών κατασκευάζουν από κοινού φύλλα εργασίας, αναζητούν μεθόδους διδασκαλίας ή ακόμη και αναθεώρηση των πρακτικών τους που εφαρμόζουν. Το 7% (βλ. Γράφημα 7) των εκπαιδευτικών ολοκληρώνουν την εργασία τους μέσα στην ομάδα εργασίας, με το να επισκέπτονται αλλά και να δέχονται επισκέψεις την ώρα της διδασκαλίας.



**Γράφημα 7. Συχνότερες θεματικών ενότητων του συνόλου της κατηγορίας Κοινός σχεδιασμός της εργασίας και κριτική - ανατροφοδότηση**

### **Συμπεράσματα**

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές, όσον αφορά στα περιεχόμενα συνεργασίας σε σχέση με τις μορφές συνεργασίας, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εξέφρασε μία γενικότερη ανταλλαγή γενικών εμπειριών και γνώσεων (40%) που αφορά στο επάγγελμά τους, στην καθημερινή σχολική ζωή αλλά και στην οργάνωση γεγονότων, όπως μία εορτή ή μία εκδρομή και φυσικά στην ανταλλαγή υλικού και φωτοτυπιών που υποβοηθούν το μάθημα σε καθημερινή βάση.

Επίσης, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες σε υπηρεσιακά θέματα που διαδραματίζονται συχνά ακόμη και σε καθημερινή βάση (βλ. πίνακα 1 & 2). Πρωταγωνιστούν δηλαδή οι υποκατηγορίες συνεργασίας σε επαγγελματικής φύσης θέματα (38%) και γενικών εμπειριών. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί συζητούν για τους μαθητές τους αλλά και για διδακτικής φύσης θέματα.

Από τα παραπάνω απορρέει το συμπέρασμα, ότι οι εκπαιδευτικοί, κινούνται δια των συζητήσεων τους σε ένα φάσμα, όπου δεν απαιτείται υψηλός βαθμός εμπιστοσύνης μεταξύ τους αλλά και εναρμόνιση κοινών στόχων. Δεν δημοσιοποιείται ο «ιδιωτικός χώρος» που είναι η διδασκαλία και δεν τίθεται σε δημόσια κριτική. Τα δύο παραπάνω περιεχόμενα, τα οποία πρωταγωνιστούν στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, βλέπουμε να εναρμονίζονται και

να αποτυπώνονται στη μορφή συνεργασίας Ανταλλαγή, με βασικό χαρακτηριστικό την απλή ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών ως τρόπο συνεργασίας.

Στο συγκεκριμένο τρόπο συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κοινούς στόχους, δεν υπάρχει απαραίτητα αυξημένη η εμπιστοσύνη μεταξύ τους και ο εκπαιδευτικός διατηρεί την πλήρη αυτονομία του όσον αφορά στις πρακτικές του σε καθημερινή βάση. Κάτι που δεν συμβαδίζει με τα ευρήματα του Senge (1990a) ότι ο οργανισμός που μαθαίνει είναι το μέρος, όπου «οι άνθρωποι αναπτύσσουν συνεχώς την ικανότητα τους να πετυχαίνουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιδιώκουν, διαμορφώνονται νέα εξελικτικά πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς από κοινού πώς να μαθαίνουν» (Senge, 1990a). Χαρακτηριστικά του είναι οι κοινοί στόχοι, η συλλογική δέσμευση για την επίτευξή τους και την αναδιαμόρφωσή τους, όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο, και η ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών και μεθόδων για τη βελτίωση του σχολείου. Πρόκειται για τον οργανισμό που διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του και συνεχώς μετασχηματίζεται.

Μέσω της εργασίας τους μέσα στην τάξη, στην οποία οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται από τους συναδέλφους τους, μπορούν αυτόνομα και ανεξάρτητα να αποφασίσουν πώς θα λειτουργήσουν, δηλαδή μπορούν να επιλέξουν το είδος των εργασιών ελεύθερα, μπορούν να καθορίσουν το ίδιο το περιεχόμενο (μέσα στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών) ή ακόμη και σε πειθαρχικά προβλήματα να αποφασίσουν για τα κατάλληλα μέτρα σχετικά σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα (Mintzenberg, 1992).

Επίσης, υπάρχουν ελάχιστες οδηγίες - πρότυπα και έλεγχοι. Όσον αφορά την εκπαίδευση του προσωπικού ο Mintzberg διαχωρίζει μεταξύ της γενικής εκπαίδευσης, την εσωτερική προσαρμογή και την κοινωνικοποίηση, την οποία ονόμασε "indoctrination".

Σε ποιο βαθμό ανταποκρίνονται σε αυτή την περιγραφή τα σχολεία; Η διδασκαλία ως ο πυρήνας του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία, πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό αυτόνομα από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Scheerens και Bosker (1997) οι εκπαιδευτικοί και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας τους έχουν τις μεγαλύτερες επιπτώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του σχολικού τους περιβάλλοντος (βλ. Scheerens & Bosker, 1997, p.96; Teddlie & Reynolds, 2000, p.158; Klieme et al., 2006, p.127). Ωστόσο, είναι δύσκολο να γίνει διάκριση μεταξύ των επιπτώσεων του σχολείου, των τάξεων, των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της διδασκαλίας: " Τα σχολεία κάνουν διαφορά, αλλά είναι κυρίως οι διδάσκοντες αυτοί που κάνουν τα σχολεία να διαφέρουν, ενώ η ξεχωριστή επιρροή που συνεισφέρουν τα σχολεία στην επιρροή των δασκάλων είναι σχετικά μικρή " (Luyten, 2003, p.32). Αν και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, μπορεί να συντονίζονται περισσότερο ή λιγότερο από σχολείο σε σχολείο, αυτοί όμως που αποφασίζουν για το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογική και την εφαρμογή τους είναι σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί σε ατομικό επίπεδο

Έτσι, για την ποιότητα των βασικών λειτουργιών-διαδικασιών του οργανισμού αποφασίζουν τα προσόντα-ικανότητες-επιστημονική κατάρτιση του κάθε εκπαιδευτικού, η οποία με τη σειρά τους διαμορφώνονται από τις δεξιότητες, την εμπειρία και τις προτιμήσεις του. Το έργο του δασκάλου, περιγράφει ο Engelhardt, «εξαρτάται από τις δυνατότητες και τους προσανατολισμούς που έχουν αποκτηθεί στα προηγούμενα στάδια της ζωής τους» (Engelhardt, 1982, p.73).

Δηλαδή, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιεί ως μορφή συνεργασίας την απλή Ανταλλαγή υλικών και πληροφοριών (84%) και αυτό, διότι όπως παρατηρείται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα αντικείμενα συνεργασίας τους, όπως αρχικά ειπώθηκε, συμβαδίζουν ταυτόχρονα και με τον τρόπο που συνεργάζονται.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με τη διδασκαλία αναφέρεται σε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας. Εκτός από τη συζήτηση των ειδικοτήτων που αφορούν τα περιεχόμενα και τη θεματολογία των αντίστοιχων μαθημάτων τους, μπορεί το περιεχόμενο της συνεργασίας τους να επικεντρωθεί και σε

θέματα που αφορούν τους μαθητές και σχετίζονται με προβλήματα πειθαρχίας, στα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν λύσεις για την αντιμετώπισή τους. Εκτός αυτού μπορούν να συζητηθούν και οργανωσιακές πτυχές της εργασίας τους, για παράδειγμα, όταν πρόκειται για τη διαθεματική επεξεργασία των μαθημάτων ή για την προετοιμασία και την αναθεώρηση των μαθημάτων της θετικής κατεύθυνσης -εκπαίδευσης στις οποίες συντονίζονται για την κοινή χρήση του εξοπλισμού, αιθουσών, του εποπτικού υλικού κ.λπ.

Έτσι ο Campbell (1988) διαφοροποιεί τη συνεργασία μεταξύ της Τεχνικής και της Παιδαγωγικής συνεργασίας: Η Τεχνική συνεργασία περιλαμβάνει την ανταλλαγή υλικού, συζητήσεις για τη διδασκαλία και τη δημιουργία εποπτικού και διδακτικού υλικού. Η Παιδαγωγική συνεργασία περιλαμβάνει τον διαθεματικό σχεδιασμό του μαθήματος ή κοινό προγραμματισμό παρακολούθησης της διδασκαλίας. Πέραν της παραπάνω διαφοροποίησης πλαισιώνεται και διαφοροποιείται η συνεργασία σε επίπεδο περιεχομένου και οργανωσιακής συνεργασίας, καθώς από αυτή τη διάκριση προσπαθεί να καλύψει διάφορες πτυχές της διδασκαλίας. Ο Campbell (1988) παρουσιάζει αυτή τη διάκριση στο παράδειγμα της ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς με αυτό τον διαχωρισμό καλύπτονται διάφορες πτυχές της διδασκαλίας που συμπεριλαμβάνονται στις συνεργασίες των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα οργανωσιακού επιπέδου αλλά και σε επίπεδο διδασκαλίας.

Μία άλλη παράμετρος που προκύπτει από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, σχετικά με τα χαρακτηριστικά των συζητήσεων μεταξύ αυτών, αναφέρεται στην συντομία του χρόνου αλλά και του τρόπου των συζητήσεων, καθώς πρόκειται για συζητήσεις σύντομες, χωρίς δομή και διάρκεια, επίκαιρες (αφορά άμεσα την καθημερινότητα), ανεπίσημες, χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερη τεχνογνωσία εκ μέρους των εκπαιδευτικών και κυρίως χωρίς να απαιτούνται «χρονοθυρίδες συνεργασίας», διότι πραγματοποιούνται σε ανυποψίαστο χρόνο.

Επίσης, διαφυλάσσεται ο «ιδιωτικός» χώρος της διδασκαλίας και δεν υπάρχει μελλοντική δέσμευση συναντήσεων και προετοιμασίας υλικού.

Στον αντίποδα, μικρό είναι το ποσοστό στο οποίο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συστηματικά και με χρονοδιάγραμμα σε θέματα διδακτικά που αφορούν στη μεθοδολογία και στις πρακτικές. Έτσι η διδασκαλία είναι σχεδόν μια ιδιωτική υπόθεση και πραγματοποιείται στο μεγαλύτερο μέρος της ανεξάρτητα και μακριά από μια πιθανή ανταλλαγή με τους συναδέλφους τους, (Gräsel, Fußangel et al., 2006). Από αυτή τη μορφή οργάνωσης της εργασίας, αντλούνται αρκετές συνέπειες σύμφωνα με τον Lortie (1972, 1975) και οι οποίες μπορούν να εμφανιστούν σε ένα σχολείο με τη μορφή κανόνων και άγραφους νόμους που περιγράφουν τη δουλειά και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Το λεγόμενο Μοντέλο της Αυτονομίας - Ισοτιμίας είναι χαρακτηριστικό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και της σχολικής εργασίας και συνοψίζεται και βασίζεται στα ακόλουθα τρία σημεία (βλ. Lortie, 1972, p.42):

- Κανένας ενήλικας, δεν θα πρέπει να παρεμβαίνει στην τάξη του εκπαιδευτικού.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θεωρούνται και να αντιμετωπίζονται ως ίσοι
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ευγενικοί μεταξύ τους και να μην ασχολούνται και να παρεμβαίνουν στις υποθέσεις των συναδέλφων τους.

Αυτό το μοτίβο συμπεριφοράς, το οποίο παρατηρείται σε πολλές σχολικές μονάδες (Helmke, 2003), είναι αποτέλεσμα της «κυτταρικής» δομής, η οποία λειτουργεί ταυτόχρονα και ως ενισχυτής αυτής της δομής. Αποτελείται από ένα σύστημα κανόνων και άγραφους νόμους του σχολείου και αντιπροσωπεύει ταυτόχρονα το σύστημα προσδοκιών των εκπαιδευτικών και μπορεί να περιγραφεί ως ψυχολογική αναλογία της κυτταρικής δομής και οργάνωσης του σχολείου (βλ. Altrichter & Eder, 2004).

«Μέσω αυτού του πλαισίου οργάνωσης της εργασίας, διατηρείται η προσπάθεια του συντονισμού και η πολυπλοκότητα της συνεργασίας σε χαμηλά επίπεδα, επειδή υπάρχει μικρή αλληλοεπικάλυψη των εργασιών.» (Altrichter & Eder, 2004, p.197). Κάθε δάσκαλος διδάσκει αρχικά τα μαθήματά του και μπορεί να το κάνει αυτό χωρίς να έρθει σε επαφή με



τους συναδέλφους ή τους συνεργάτες που πρέπει. Η συνεργασία δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διδασκαλία (Helmke, 2003). Ακόμη και αν υπάρχουν κίνητρα, για να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους, το «κόστος» των συναλλαγών λόγω των οργανωσιακών προϋποθέσεων είναι τόσο υψηλό που σπάνια υπάρχει μια πραγματική συνεργασία (Little, 1990).

Εκτός από την παρεμπόδιση της ανταλλαγής οι Altrichter και Eder (2004), διατυπώνουν διάφορες άλλες συνέπειες που προκύπτουν από την οργάνωση της εργασίας στη σχολική μονάδα: Οι εκπαιδευτικοί, κατά κανόνα, δεν έχουν τους τρόπους, για να πάρουν μια επαγγελματική ή επιστημονική γνώμη σχετικά με την ποιότητα της εργασίας τους, με αποτέλεσμα η επαγγελματική τους ανάπτυξη να είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα αυτοελεγχόμενων διεργασιών μάθησης» (σ. 198). Εκτός αυτού, δεν αναπτύσσονται σχεδόν καθόλου κοινά πρότυπα εντός του επαγγέλματος, καθώς αυτό θα αποτελούσε παραβίαση της αυτονομίας του ατόμου και, τέλος, το σχολείο ως οργανισμός έχει μια περιορισμένη ικανότητα να επιδρά στους εκπαιδευτικούς ως μέλη της οργάνωσης. Ως εκ τούτου, είναι επίσης δύσκολο να προκύψουν συστηματικές αλλαγές σε αυτά τα χαλαρά συνδεδεμένα συστήματα, όπως είναι το σχολείο (Weick, 1976).

Έτσι, τι μπορεί να προκύψει από αυτές τις σκέψεις που συνδέονται με τη συνεργασία και τη στάση των εκπαιδευτικών. Ο Altrichter (1996) αναφέρει κάποιες υποθέσεις σχετικά με την εργασία του Lortie, οι οποίες φαίνεται να δικαιολογούνται σε σχέση με την οργάνωση της εργασίας στο σχολείο. Οι νέοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί – αρχάριοι- που έρχονται σε ένα σχολείο, πρέπει να αναλάβουν από την αρχή μέχρι το τέλος το πολύτιμο έργο των έμπειρων εκπαιδευτικών και θεωρητικά, επίσημα, δεν διαφέρουν από τους συναδέλφους τους που έχουν ήδη πολλά χρόνια ή δεκαετίες επαγγελματικής εμπειρίας.

Η ισότητα αυτή καθιστά δύσκολο, στους νέους εκπαιδευτικούς, να ζητήσουν βοήθεια και υποστήριξη, ή ακόμα και να προσφέρουν κάτι από τον εαυτό τους. Οι νέοι εκπαιδευτικοί διδάσκονται από την έναρξη της επαγγελματικής τους δραστηριότητας, ότι σε ένα μεγάλο βαθμό θα πρέπει μόνη τους να λύνουν τα βασικά τους προβλήματα στην τάξη, επειδή είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη διδασκαλία τους και την τάξη τους. Ο Altrichter το αποκαλεί αυτό «εξατομικευμένη επίδραση της κοινωνικοποίησης" στους επαγγελματίες (1996, p.115).

Ως εκ τούτου, πολλοί εκπαιδευτικοί οικοδομούν εξ αρχής εχθρικές αντιλήψεις για την οργάνωση και αντιλαμβάνονται τις συνεργασίες και τις οργανωσιακές δραστηριότητες ως χάσιμο χρόνου. Σχετικά με αυτό το γεγονός διαπιστώνεται, ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται στις νόρμες και τους κανόνες που προϋπάρχουν στο σχολείο (Terhart, 1987; Ulich, 1996).

Έτσι δεν περιλαμβάνονται μόνο οι νόρμες που καθορίζονται από τον Lortie μέσω του μοντέλου της Αυτονομίας - Ισοτιμίας όπως τις συναντάμε άλλωστε γενικά σε πολλά σχολεία. Είναι, επίσης οι μορφές συμπεριφοράς και συναναστροφής του ίδιου του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκόντων, η σχέση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα συνηθισμένα πειθαρχικά μέτρα ή ακόμα και η πρακτική τους εργασία με τους γονείς. Όλα αυτά είναι χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου, στα οποία οι νέοι συνάδελφοι συνήθως προσαρμόζονται, με την πεποίθηση, ότι τα σημεία αυτά έχουν καθιερωθεί, σε αυτό το σχολείο, με την πάροδο του χρόνου (Lortie, 1975).

Τέλος, μικρή είναι η μερίδα των εκπαιδευτικών που θα εξωτερικεύσουν τις αδυναμίες τους, αλλά και τις τακτικές τους σε σχέση με τη διδασκαλία αλλά και τους μαθητές τους και θα δεχτούν παράλληλα κριτική ανατροφοδότηση πάνω στα πεπραγμένα τους. Επιπροσθέτως, είναι ελάχιστοι εκείνοι που θα δεχτούν στο ρεπερτόριο αντιμετώπισης τους αλλαγές, διαφόρων καταστάσεων που αφορούν το μάθημα αλλά και τις συμπεριφορές των μαθητών σε ένα περιβάλλον συλλογικότητας, ανεκτικότητας, συμπλήρωσης και αφοσίωσης στην βελτίωση της διδασκαλίας, δίνοντας βάση στις ανάγκες του μαθητή του εκπαιδευτικού.

Οι σκέψεις και τα αποτελέσματα, οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποστασιοποίηση που εκδηλώνουν όσων αφορά τη

συνεργασία τους, οφείλεται στο γεγονός της κυτταρικής δομής του σχολείου και της σχετικής κοινωνικοποίησής τους με το ξεκίνημα της επαγγελματικής τους δραστηριότητας. Αυτός ο ατομικισμός των εκπαιδευτικών επιπλέον υποστηρίζεται από το μηχανισμό σταδιοδρομίας-καριέρας. Δεδομένου ότι η κλίμακα σταδιοδρομίας σε σχέση με άλλες επαγγελματικές ομάδες είναι μικρή και οι εκπαιδευτικοί συνήθως γίνονται δημόσιοι υπάλληλοι, από πολύ νωρίς δεν εξαρτώνται από εξωτερικές αξιολογήσεις στην καριέρα τους. Η καριέρα τους καθώς και η αμοιβή τους είναι, συνεπώς, ανεξάρτητη από την επαγγελματική τους κινητοποίηση. Αυτό έχει - εκτός από την προώθηση του ατομικισμού - ακόμη και μια συντηρητική δράση, αφού η κινητοποίηση και οι μελλοντική προοπτική δεν αξίζει και ως εκ τούτου δικαιολογεί την επιμονή και την στασιμότητα στις υπάρχουσες δομές. Καινοτομίες όπως συνεργατικές διδασκαλίες είναι πιο πιθανό να απορριφθούν, διότι βιώνονται ως ένα βάρος (Lortie, 1975; Altrichter, 1996; Ulich, 1996).

### **Αναφορές**

- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das "Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa, pp. 195-221.
- Bauer, K.-O. (2008a). *Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung*. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS, pp.583-607.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Fey, A., Gräsel, C., Puhl, T. & Parchmann, I. (2004). *Implementation einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption für den Chemieunterricht*. In: *Unterrichtswissenschaft*
- Fullan M., (2006). *The future of educational change: system thinkers in action*. *Journal of Educational Change*, 7 (3), 113-122
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). *Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 545-561.
- Hargreaves, A. (2002b). *Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies*. *Journal of Educational Change*, 3, 189-214
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer
- Kelchtermans, G. (2006). *Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Little, J. W. (2003a). *Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice*. *Teachers College Record*, 105 (6), 913-945
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz, UTB.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur. Organisation effektiver gestalten*. Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Terhart, E. (1987). *Kommunikation im Kollegium*. In: *Die Deutsche Schule Zeitschrift für Pädagogik*, 79 (4), 440-450

Ulich, K. (1996). Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Zürich: Vdf, Hochschulverlag an der ETH.

Weick, K. E. (1976). Educational Systems as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly, 21, 1-19.

Ιωσηφίδης Θ. και Σπυριδάκης Μ. (2006). Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων. Κριτική.

Μπονίδης Κ. (2014). Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Αθήνα: Ίων, σσ. 473-497.

## Το σχολικό κλίμα ως κύρια αιτία συγκρούσεων

**Μπουραζάνας Κωνσταντίνος**

Σχολικός Σύμβουλος Μαθηματικών Δυτικής Θεσσαλονίκης  
kbour@sch.gr

### Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει το κατά πόσο το σχολικό κλίμα αποτελεί την κύρια αιτία συγκρούσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, επίσης διερευνάται κατά πόσο ο διευθυντής του σχολείου συμβάλει στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος. Στην εργασία περιγράφονται οι αιτίες και οι αφορμές που μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Ακολουθεί η ανάπτυξη και η ανάλυση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ως το πιο αποτελεσματικό μέσο για την πρόληψη και αποφυγή των συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό χώρο. Τέλος από την εργασία φαίνεται ότι, σε πολλές περιπτώσεις οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες όχι μόνο δεν είναι πάντοτε καταστροφικές, αλλά μπορούν να αποβούν και καθοριστικές στην αλλαγή και βελτίωση πολλών καταστάσεων, οι οποίες παρεμποδίζουν τη λειτουργία του σχολείου, με συνέπεια οι συγκρούσεις να διαμορφώσουν ένα νέο κλίμα συνεργασίας και ένα πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου εποικοδομητικό και ουσιαστικό.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχολικό κλίμα, εργασιακός χώρος, συγκρούσεις

### Εισαγωγή

Στις εκπαιδευτικές μονάδες ζουν και εργάζονται καθημερινά πολλοί άνθρωποι όπου χρειάζεται να συνεργάζονται και να συναποφασίζουν. Όταν όμως οι αποφάσεις θίγουν ή ενοχλούν κάποιους ή οι προσεγγίσεις διαφέρουν στα διάφορα ζητήματα αυτού του επαγγελματικού χώρου, αρκετά συχνά προκύπτουν συγκρούσεις μεταξύ του συλλόγου των διδασκόντων (Κούλα, 2011; Μητσάρα, 2013; Ποτούρη, 2013; Saiti, 2014).

Οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων δεν είναι πάντοτε σταθερές, αλλά αποτελούν μία δυναμική κατάσταση, μπορούν αυτές να μεταβάλλονται εξαιτίας πολλών παραγόντων. Στα μέλη της κοινότητας της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα στους μαθητές/τριες του σχολείου συμβαίνουν πολλές μεταβατικές περιόδους στη ζωής τους, η εφηβεία, θεωρείται εκείνη η χρονική περίοδος του ατόμου στην οποία συμβαίνουν οι περισσότερες αλλαγές και διαμορφώνει την ταυτότητά του το άτομο. Τα στάδια των αλλαγών ενός ατόμου, συνήθως δημιουργούν στο άτομο αυτό άγχος, φόβο, συναισθηματική φόρτιση, με αποτέλεσμα πολλές φορές αυτές εξ αιτίας αυτών των συναισθηματικών καταστάσεων να προκαλούνται συγκρούσεις. Επίσης ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της εφηβείας είναι η έντονη ανάγκη των εφήβων για ανεξαρτητοποίηση από τις στενές οικογενειακές συνθήκες, αποτέλεσμα αυτής της ανάγκης και της αναζήτησης της λύσης είναι οι έφηβοι να είναι σημαντικά ευάλωτοι, στις επιρροές που δέχονται από τους συνομήλικους και όχι μόνο (Fink, A. H., & Janssen, K. N., 1993).

Η σύγκρουση θεωρείται κάτι το φυσικό και αποτελεί αναπόφευκτο μέρος της ανθρώπινης ζωής, υπάρχει σε όλες τις ανθρώπινες και κοινωνικές δραστηριότητες και σχέσεις, σε ατομικό, ομαδικό, πολιτισμικό και κρατικό επίπεδο. Αν και η σύγκρουση είναι συχνά μια ανεπιθύμητη διαδικασία, μπορεί να επιφέρει μια δυναμική σε μία στάσιμη εκπαιδευτική μονάδα ή οργανισμό, προσφέροντάς του ώθηση για ανάπτυξη και πρόοδο. Μπορεί να αποβεί καταστροφική αν δεν γίνει διαχείριση κατά τρόπο συναινετικό και εποικοδομητικό. Δηλαδή μία σύγκρουση τελικά μπορούμε να την ορίσουμε ως δημιουργική ευκαιρία, είτε ως κρίση με απρόβλεπτες συνέπειες (Kantek & Gezer, 2009; Rahim et al., 2002).

Πολλές έρευνες αναζητούν τους παράγοντες, που προάγουν το συγκρουσιακό κλίμα στον εκπαιδευτικό τομέα. Οι εμπειρίες μας και οι έρευνες μας δείχνουν ότι σε πολλές περιπτώσεις, παρατηρούμε συγκρούσεις και μάλιστα έντονες στα σχολεία, οι οποίες

οφείλονται στη μη σωστή λειτουργία της σχολικής κοινότητας και προκαλούν τη δυσαρέσκεια των μελών αυτής για διαφορετικούς λόγους. Τα αίτια που δημιουργούν το συγκρουσιακό κλίμα είναι: η ανασφάλεια, η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης, το χαμηλό αίσθημα εργασιακής δικαιοσύνης, η διεύθυνση του σχολείου, η διαφορετικότητα και ο ανταγωνισμός των ατόμων, το πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής κοινότητας (μαθητές, γονείς, κοινωνία, αμοιβές, κοινωνικό οικονομικό πολιτισμικό πλαίσιο), φήμες, έλλειμμα (συναισθηματικών, κοινωνικών, γνωστικών δεξιοτήτων). Ιδιαίτερα συχνή είναι η επίδραση της ηγεσίας του σχολείου, γεγονός που συσχετίζεται με την ιδιαιτερότητα της λειτουργίας των σχολικών μονάδων του δημοσίου τομέα. Ανάλογα με το πρίσμα της επιστημονικής προσέγγισης, οι παράγοντες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε: ψυχολογικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και επιστημονικής παιδαγωγικής επάρκειας. Κάθε τμήμα ή ομάδα της εκπαιδευτικής μονάδας συμβάλλει στη δημιουργία και στο βαθμό της έντασης των συγκρούσεων. Έτσι γνωρίζοντας και αναλύοντας τις υπάρχουσες ομάδες, θα έχουμε τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε τις αιτίες που δημιουργούν τις προϋποθέσεις της συγκρουσιακής γέννησης.

Ο σύλλογος των διδασκόντων χαρακτηρίζεται πολλές φορές από έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Έχει καθιερωθεί σε πολλές περιπτώσεις να θεωρείται φυσιολογικό οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται μόνοι τους και να μην συνεργάζονται στο σχολικό χώρο. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ένα μικρό μέρος αυτών συνεργάζονται και έχουν ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους. Το σχολικό διάλειμμα το οποίο θα έπρεπε λογικά να είναι μία χρονική περίοδος ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών, θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως μία «νεκρή» χρονική περίοδος και αρκετά κουραστική, επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν επικοινωνούν μεταξύ τους και αισθάνονται ότι δεν μπορούν να συνεργαστούν. Δεν συζητούν ούτε αναπτύσσουν σχέσεις σε θέματα της εκπαιδευτικής κοινότητας ή γενικού ενδιαφέροντος και οδηγούνται σε αδράνεια και αποφυγή κάθε στόχου βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η καθημερινή σχολική διαδικασία καταντά μία υποχρεωτική καταπιεστική κατάσταση ρουτίνας. Ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε μια έντονη συναισθηματική κατάσταση και νιώθει ένα ψυχολογικό βάρος, είναι φυσιολογικό να μην έχει διάθεση για δράση και, πολύ περισσότερο, διάθεση για βελτιωτικές αλλαγές στο σχολείο. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να αισθάνεται κόπωση, άγχος, να μη χαρακτηρίζεται από ενέργεια και καλή διάθεση, να υποβόσκει σε λανθάνουσα κατάσταση αντισυναδελφική και αδιάφορη στάση που με την παραμικρή αφορμή οδηγεί σε σύγκρουση.

Η ύπαρξη διαφόρων ειδικοτήτων στη σχολική μονάδα πολλές φορές δημιουργεί ομάδες συμφερόντων, που κάθε μία ανάλογα με τις ιδιαιτεροτήτες της προσπαθεί να επιβάλλει και να περάσει τις δικές της απόψεις σε ανάθεση εργασιών και στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, θεωρώντας ως χρηστικότερο το μάθημα του εκείνοι διδάσκουν. Σε αρκετά σχολεία παρατηρούμε τις ομάδες των παλιών και των νέων συναδέλφων στο σύλλογο, που στις σημερινές καταστάσεις αν παρασυρθούν, λόγο των νέων συνθηκών που έχουν διαμορφωθεί, να φθάσουν σε ακρότητες δηλαδή σε σύγκρουση. Μια άλλη ομάδα συμφερόντων είναι οι συνάδελφοι συνδικαλιστές, οι οποίοι έχοντας πρόσβαση στα κέντρα διοίκησης πετυχαίνουν και επιβάλλουν προνομιακές μεταχειρίσεις σε αυτούς ή στους υποστηρικτές τους (μεταθέσεις, αποσπάσεις, ωράρια, απαλλαγές εργασιών κτλ) δημιουργώντας ανάμικτα συναισθήματα στο σύλλογο διδασκόντων με τελική έκβαση τη σύγκρουση. Επίσης σε πολλά σχολεία η ομάδα του περιβάλλοντος της διεύθυνσης του σχολείου και οι ευνοούμενοι από αυτήν, αποτελεί αρνητική εικόνα στο σχολικό περιβάλλον που δίνει λαβή για σχόλια, σκέψεις, αντιδράσεις που δεν προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία και που τελικά οδηγούν στη σύγκρουση.

Η οικονομική κατάσταση και οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια κάθε μέλους της κοινότητας, μεταφέρονται στη τάξη όπου εξελίσσεται το εκπαιδευτικό έργο και αντίστροφα. Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του

σχολείου σε συνδυασμό με το άγχος της γενικότερης κατάστασης, σε πολλές περιπτώσεις προκαλούν συγκρούσεις και στο οικογενειακό περιβάλλον με αποτέλεσμα να οδηγείται το άτομο στην απομόνωση. Οι καλές οικογενειακές συνθήκες και η βελτιστοποίηση των οικογενειακών σχέσεων επιτυγχάνονται όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται στο σχολείο πετυχημένοι και δημιουργικοί.

Οι εκπαιδευτικοί δε μένουν ικανοποιημένοι και δε νιώθουν στο εργασιακό περιβάλλον τους ασφαλείς και αξιοπρεπείς. Με βάση την εμπειρία και την έρευνα αυτό αποδίδεται στο ότι:

- Για το έργο τους πολλές φορές αποφασίζουν άλλοι, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό.
- Πολλές φορές νοιώθουν κουρασμένοι και απομονωμένοι διότι οι συνάδελφοι τους δεν εκτιμούν την άποψή τους.
- Αισθάνονται ότι δεν υπάρχουν κίνητρα και αποδίδουν τις απαιτήσεις του σχολείου σε παρέμβαση εξωτερικών παραγόντων.
- Πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και τα περιθώρια ώστε να αναπτυχθούν και να εργαστούν στο σχολείο.
- Κρίνουν πως το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα τους ωθεί στη ρουτίνα, αδιαφορεί γι' αυτούς με αποτέλεσμα να αδιαφορούν και αυτοί με τη σειρά τους.
- Νιώθουν απογοητευμένοι από την εκπαίδευση και αισθάνονται ότι εργάζονται σε ένα σύστημα στο οποίο δεν υπάρχει τελικά «σανίδα σωτηρίας».

Η συμβολή των διευθυντών/ντριών στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος και στην αποτροπή συγκρούσεων είναι αναγκαία και καθοριστική. Οι διευθυντές/ντριες θα πρέπει να έχουν ειλικρινή συνεργασία με κάθε εκπαιδευτικό και μέσα στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων τους, να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος δράσης. Οι διευθυντές θα πρέπει να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ισχυρής θετικής κουλτούρας, που να ενοποιεί το σχολείο και να του δίνει τη ξεχωριστή του ταυτότητα με αρχές και με αξίες, να δημιουργούν ένα κλίμα στο σχολείο, όπου οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών να είναι επαγγελματικές και συναδελφικές. Οι διευθυντές/ντριες θα πρέπει να προλαβαίνουν τις καταστροφικές συγκρούσεις, οι οποίες είναι υπεύθυνες για μεγάλο πλήθος προβλημάτων, όπως η σπατάλη της ενεργητικότητας του συλλόγου σε αντιπαραγωγικές και αντιπαιδαγωγικές διαδικασίες, οι οποίες καταρρακώνουν το ηθικό των συναδέλφων και που μεγαλώνουν τις διαφορές και τις αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, που εμποδίζουν την ομαδική δράση και λειτουργία του σχολείου.

Με σωστή διαχείριση της συναισθηματικής κατάστασης των μελών της, η σχολική κοινότητα βγαίνει πολλαπλά κερδισμένη, οδηγείται σε θετικές αλλαγές με την ανάπτυξη, την ανάδειξη και τη πρόοδο των συναδέλφων και του σχολείου, βελτιώνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών, επιλύονται τα προβλήματα και η συμμετοχή όλων των ατόμων, συμβάλλει στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

#### **Θεωρητικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολικού κλίματος.**

Επιχειρώντας να κατανοήσουμε και να προσεγγίσουμε το σχολικό κλίμα, θα λέγαμε ότι η σημερινή κατάσταση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, είναι συνέπεια των τεράστιων αλλαγών της παγκοσμιοποίησης, εξαιτίας της ραγδαίας αλλαγής των καταστάσεων και της ιλιγγιώδους ταχύτητας της εξέλιξης της τεχνολογίας, με αποτέλεσμα οι άνθρωποι να μην προλαβαίνουν να αφομοιώσουν, να κατανοήσουν, ούτε καν να προσεγγίσουν αυτές τις αλλαγές.

Στη σύγχρονη εποχή οι ανθρώπινες σχέσεις στο περιβάλλον το οικογενειακό, το εργασιακό αλλά και το διαπροσωπικό πολύ συχνά χαρακτηρίζονται από έλλειψη επικοινωνίας. Σε πολλές περιπτώσεις η έλλειψη και η αδυναμία διεξαγωγής μιας σωστής επικοινωνίας, οδηγεί σε αδιέξοδο με δυσάρεστες και ανεπιθύμητες συνέπειες. Η τεράστια σημασία της επικοινωνίας στην καθημερινή ζωή μας, θεωρείται αναγνωρισμένη από όλους

μας, γιατί όλοι μας έχουμε ανάγκη να εκφραστούμε, να δώσουμε και να λάβουμε πληροφορίες, να νιώσουμε αποδεκτοί από τους άλλους, ασφαλείς και ικανοί.

Καθημερινά, στο χώρο του σχολείου εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, μαθητές, σχολικός σύμβουλος, γονείς) ανταλλάσσουν μεταξύ τους μηνύματα, απόψεις, σχολιάζουν, παρατηρούν, αναλύουν, επικοινωνούν. Η επικοινωνία στη σχολική μονάδα κρίνεται ως βασική και εξαιρετικής σημασίας, ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών, είναι αποφασιστικής σημασίας. Όταν στο σχολείο υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία σχολικού συμβούλου και διευθυντή, διευθυντή και εκπαιδευτικών, διδασκόντων και διδασκομένων, διευθυντή και γονέων, τότε υπάρχει ευνοϊκό κλίμα, κλίμα που προάγει την αμοιβή και τον έπαινο και που επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2005).

Ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, θα πρέπει να επιδιώκει την ύπαρξη και τη διατήρηση επικοινωνιακού κλίματος, αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, συνεργαζόμενος ισότιμα με όλους, καλλιεργώντας πνεύμα αλληλεγγύης, εμπνέοντας με το παράδειγμά του και την παρουσία του, παρέχοντας θετικά κίνητρα. Ιδιαίτερα ο διευθυντής πρέπει να έχει μια αμφίδρομη επικοινωνία με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές καθώς και με διάφορους κοινωνικούς φορείς. Απαραίτητα στοιχεία για αυτή την επικοινωνία είναι το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία, αλλά και η αξιοπρέπεια (Πασιαρδή, 2001).

Ειδικά τα δύο τελευταία χρόνια με τη διάδοση της εξ αποστάσεως εργασίας, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε πολύ «ιδιόμορφες» συνθήκες για αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους, αφού η επικοινωνία έχει δύο διαφορετικές μορφές. Η πρώτη είναι η λεκτική επικοινωνία, η οποία γίνεται με τη βοήθεια των λέξεων, των προτάσεων στον γραπτό ή προφορικό λόγο. Η δεύτερη μορφή επικοινωνίας είναι η μη λεκτική επικοινωνία, η επικοινωνία των συνομιλητών που γίνεται με τον τόνο, το ύφος, τις χειρονομίες τη διάθεση, και γενικά τη συναισθηματική και σωματική συμπεριφορά.

Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι η επικοινωνία είναι μια διαδικασία στην οποία οι άνθρωποι ανταλλάσσουν και δε μεταδίδουν απλά, γνώσεις, σκέψεις, πληροφορίες, είναι μία διαδικασία που περιλαμβάνει λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα με σκοπό την αμοιβαία κατανόηση (Scherer, K., 1979).

#### **Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει το κατά πόσο το σχολικό κλίμα αποτελεί αιτία συγκρούσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της κοινότητας και τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή του σχολείου στην δημιουργία δημιουργικού καλού κλίματος εργασίας.

Οι βασικοί άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων ήταν:

Του πρώτου ερωτηματολογίου α) να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την συμβολή των διευθυντών των σχολικών μονάδων στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου και β) να εξετάσει το κατά πόσο συμβάλλει η κουλτούρα του σχολείου στη δημιουργία και την αποφυγή των συγκρούσεων.

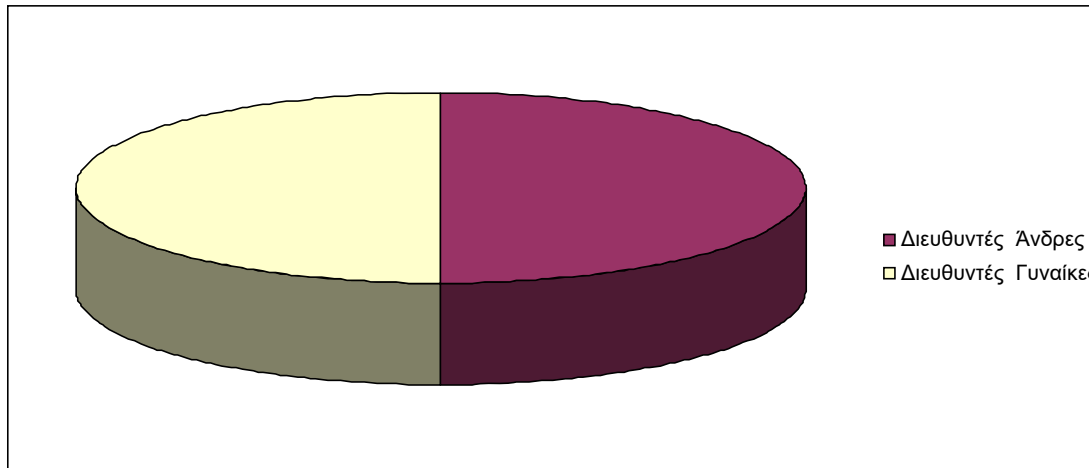
Του δεύτερου ερωτηματολογίου που δόθηκε στους διευθυντές των σχολικών μονάδων ήταν: α) να διερευνήσει τις θέσεις των διευθυντών, για τους παράγοντες που δημιουργούν τις συγκρούσεις στα σχολεία και β) να εξετάσει τους τρόπους που προτείνουν οι διευθυντές για τη πρόληψη των συγκρούσεων.

#### **Δείγμα**

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δώδεκα σχολεία στη περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 185 εκπαιδευτικοί δώδεκα συλλόγων

διδασκόντων και οι αντίστοιχοι διευθυντές/ντριες αυτών των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σημαντικό είναι επίσης να αναφέρουμε ότι, όσον αφορά το φύλο των διευθυντών/ντριών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν, 6 διευθυντές και 6 διευθύντριες των αντίστοιχων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας έτσι την ισότιμη συμμετοχή των δύο φύλων στην έρευνα, αλλά και για να είναι το δείγμα πιο αντιπροσωπευτικό



**Διάγραμμα 1: Διευθυντές (άνδρες και γυναίκες)**

#### **Μεθοδολογία**

Με κριτήριο τον σκοπό, τους στόχους και τις υποθέσεις της εργασίας, συντάχθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ανώνυμα, προκειμένου να συλλεχθούν οι πληροφορίες για τα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας. Το πρώτο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε να το συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί των συλλόγων διδασκόντων των σχολικών μονάδων και το δεύτερο οι διευθυντές αυτών των σχολείων.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο αποτελείται από συνολικά 10 ερωτήσεις και το δεύτερο περιελάμβανε 12 ερωτήσεις. Σε όλες τις ερωτήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα (1 = καθόλου, ..., 5 = πάρα πολύ).

Από τις ερωτήσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου οι 9 ήταν στην τετράβαθμη ισοδιαστημική κλίμακα Likert από 1 έως 4, όπου το 1=χαμηλό, 2=μάλλον χαμηλό, 3=υψηλό, 4=πολύ υψηλό και οι δύο ήταν ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Τα ερωτηματολόγια ήταν σταθμισμένα για τους σκοπούς της έρευνας. Ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, αυτή έγκειται στην εθελοντική, ανώνυμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ενημερώθηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί των συλλόγων των διδασκόντων των δώδεκα σχολείων και συμμετείχαν στην έρευνα 65% αυτών.

#### **Αποτελέσματα**

Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS και της εφαρμογής Excel. Σύμφωνα με την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, παρατηρείται πως οι καθηγητές αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο του διευθυντή ενός σχολείου και στα καθήκοντα που απορρέουν από τη θέση ευθύνης που κατέχει. Θεωρούν πολύ σημαντικά κάποια καθήκοντα του διευθυντή, όπως καταφαίνεται από τη βαθμολογία (3,7/5) στην 5η ερώτηση: ο διευθυντής συμβάλλει στην δημιουργία καλού σχολικού κλίματος.

Στην 10η ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς: το σχολικό κλίμα είναι πηγή δημιουργίας συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (4,8/5) συμπεραίνεται ότι το σχολικό κλίμα είναι τελικά η κύρια πηγή των συγκρούσεων στο σχολείο.



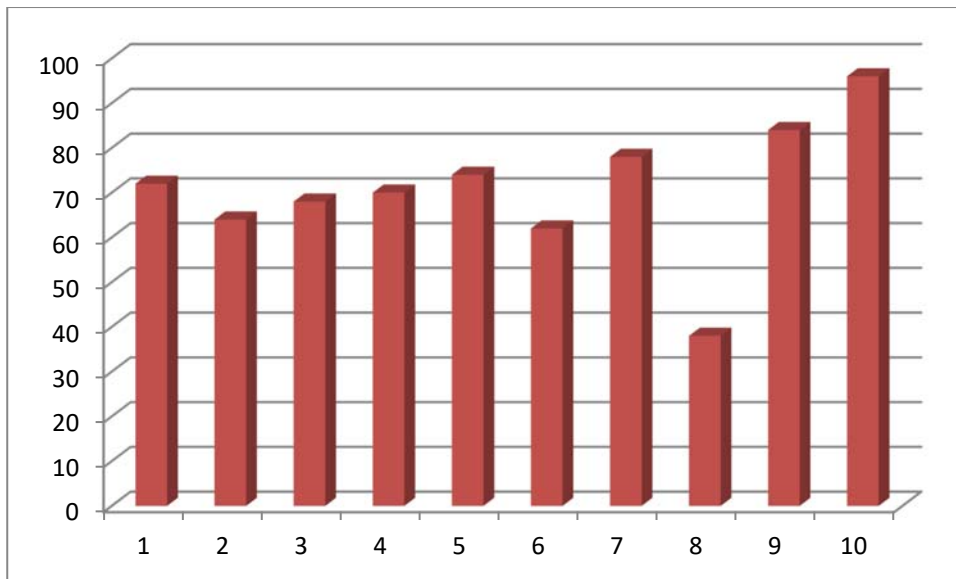
Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να κάνουμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (3,9/5) στην 5η ερώτηση: ο σχολικός κανονισμός είναι καθοριστικός στην αποφυγή των συγκρούσεων.

Επίσης έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε στον πίνακα 1 αλλά και στο διάγραμμα 1 τις μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 8-10.

**Πίνακας 1. Οι μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών**

		Μέση τιμή
1	Ο διευθυντής διαμορφώνει το πλαίσιο λειτουργίας στο σχολείο.	3,6
2	Ο διευθυντής συμβάλλει στο πλαίσιο λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων.	3,2
3	Ο διευθυντής είναι αρωγός στο έργο των εκπαιδευτικών.	3,4
4	Ο διευθυντής μπορεί να αποτρέψει τις συγκρούσεις στο σχολείο.	3,5
5	Ο διευθυντής συμβάλλει στην δημιουργία καλού σχολικού κλίματος.	3,7
6	Ο διευθυντής εξασφαλίζει την ηρεμία και την πειθαρχία.	3,1
7	Ο σχολικός κανονισμός είναι καθοριστικός στην αποφυγή των συγκρούσεων.	3,9
8	Θεωρείται ότι οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες είναι πάντοτε καταστροφικές.	1,9
9	Το σχολικό κλίμα είναι πηγή δημιουργίας συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.	4,2
10	Το σχολικό κλίμα είναι πηγή δημιουργίας συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.	4,8

\*( κλίμακα: καθόλου = 1, λίγο =2, αρκετά = 3, πολύ = 4, πάρα πολύ = 5)



**Διάγραμμα 2: Οι μέσες τιμές των απαντήσεων του α ερωτηματολογίου**

Από τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση 5, παρατηρείται πως εκείνοι θεωρούν το σχολικό κλίμα ως κύρια πηγή δημιουργίας συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 2. Απαντήσεις των διευθυντών στην ερώτηση 5**

Το σχολικό κλίμα είναι πηγή δημιουργίας συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών	Σε πολύ υψηλό βαθμό	8
	Σε ικανοποιητικό βαθμό	2
	Σε χαμηλό βαθμό	1
	Καθόλου	1

\*( κλίμακα Likert 1= χαμηλό, 2= μάλλον χαμηλό, 3=υψηλό, 4=πολύ υψηλό

Επίσης από τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών στην ερώτηση 6, διαπιστώνουμε πως οι διευθυντές/ντριες θεωρούν το σχολικό κλίμα και ως κύρια πηγή δημιουργίας συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

**Πίνακας 3. Απαντήσεις των διευθυντών στην ερώτηση 6**

Το σχολικό κλίμα είναι πηγή δημιουργίας συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών	Σε πολύ υψηλό βαθμό	6
	Σε ικανοποιητικό βαθμό	4
	Σε χαμηλό βαθμό	1
	Καθόλου	1

\*( κλίμακα Likert 1= χαμηλό, 2= μάλλον χαμηλό, 3=υψηλό, 4=πολύ υψηλό

Στο πίνακα 4 σημαντικό είναι να παρατηρήσουμε ότι οι διευθυντές/τριες δίνουν μεγάλη σημασία στην οργάνωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 4. Απαντήσεις των διευθυντών στην ερώτηση 7**

Θεωρείται σημαντική την οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	Σε πολύ υψηλό βαθμό	1
	Σε ικανοποιητικό βαθμό	2
	Σε χαμηλό βαθμό	8
	Καθόλου	1

\*( κλίμακα Likert 1= χαμηλό, 2= μάλλον χαμηλό, 3=υψηλό, 4=πολύ υψηλό)

Στο πίνακα 5 μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι διευθυντές/τριες δε θεωρούν τη σύγκρουση σε μια σχολική μονάδα καταστροφική.

**Πίνακας 5. Απαντήσεις των διευθυντών στην ερώτηση 8**

Θεωρείται ότι η σύγκρουση σε μια σχολική μονάδα είναι πάντα καταστροφική	Σε πολύ υψηλό βαθμό Σε ικανοποιητικό βαθμό Σε χαμηλό βαθμό Καθόλου	1 2 5 4
--	---	------------------

\*( κλίμακα Likert 1= χαμηλό, 2= μάλλον χαμηλό, 3=υψηλό, 4=πολύ υψηλό)

Οι διευθυντές/ντριες στην ερώτηση ανοικτού τύπου «Ποια κατά την άποψη σας είναι τα σημαντικότερα θέματα στα οποία απαιτείται η συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς» απάντησαν ότι τα σημαντικότερα θέματα είναι: α) η υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής (υποδειγματικές διδασκαλίες/σενάρια), β) η υποβοήθηση οργάνωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης (σχεδιασμός – υλοποίηση), γ) η υποβοήθηση σε ζητήματα χειρισμών για θέματα ενδοσχολικής βίας, δ) η παροχή συμβουλών για θέματα προγραμματισμού και καινοτομιών, ε) η υποστήριξη του συλλόγου διδασκόντων σε ζητήματα αξιολόγησης.

#### **Συμπεράσματα- προτάσεις**

Η έρευνα έδειξε ότι οι καθηγητές αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ύπαρξη καλού σχολικού κλίματος, όπως αποδεικνύεται και από τις απαντήσεις στο ερώτημα: «το σχολικό κλίμα είναι πηγή δημιουργίας συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών». Το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν το διευθυντή τους ως έναν «αποτελεσματικό ηγέτη» και σύμφωνα με τους Peter Drucker (1967) και Θεοφιλή Χ. (2012) είναι αυτός που κάνει ορθολογική χρήση του χρόνου, επιδιώκει συγκεκριμένα αποτελέσματα, αξιοποιεί τις δυνατότητες τόσο τις δικές του, όσο και των συνεργατών του, διασφαλίζει τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων και τέλος λαμβάνει αποτελεσματικές αποφάσεις.

Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες, σε πολλές περιπτώσεις όχι μόνο δεν είναι πάντοτε καταστροφικές, αλλά μπορούν να αποβούν και καθοριστικές στην αλλαγή και βελτίωση πολλών καταστάσεων, οι οποίες παρεμποδίζουν τη λειτουργία του σχολείου, με συνέπεια να διαμορφώσουν ένα νέο κλίμα συνεργασίας και ένα πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου εποικοδομητικό και ουσιαστικό (Di Paola & Hoy, 2001; Ζαβλανός, 1999; Μπουραντάς, 1992).

Γενικό συμπέρασμα από όλους ήταν, η καλοπροαίρετη επικοινωνία βασίζεται στην αμοιβαιότητα, την ειλικρίνεια, την κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό, την ευαισθησία, την εμπιστοσύνη. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, αλλά και με καλή διάθεση, θέληση για συμμετοχή και προσφορά, δραστηριοποίηση, ενεργητικότητα από όλες τις πλευρές, εξασφαλίζεται θετικό επικοινωνιακό κλίμα στο σχολείο που προάγει τη συνεργασία και την αποτελεσματική απόδοση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ενθαρρύνεται ο διάλογος, εντοπίζονται λύσεις, αποφεύγονται λάθη, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Για τους λόγους αυτούς το σχολείο πρέπει να είναι τόπος συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργού συμμετοχής (Δανασσής- Αφεντάκης, όπ.αναφ. στο Πασιαρδή, 2001).

Μετά από την λεπτομερή παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και σε σχέση με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα καταλήγουμε στις παρακάτω προτάσεις – διαπιστώσεις:

α) Υπάρχει έντονη ανάγκη των διευθυντών (μάλλον είναι μετά από απαίτηση των εκπαιδευτικών τους) ο σχολικός σύμβουλος να συνεργάζεται με τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

β) Υπάρχει έντονη ανάγκη και διάθεση συνεργασίας για την υποβοήθηση των διευθυντών και κατά συνέπεια των σχολικών μονάδων, ώστε να οργανώνονται σε πιο συστηματική βάση προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

γ) Υπάρχει διάθεση συνεργασίας των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με διάθεση υποβοήθησης τέτοιων δράσεων.

ε) Υπάρχει μια απαίτηση από την πλευρά των διευθυντών (προφανώς προκύπτει από τους εκπαιδευτικούς) για ισότιμη και συναδελφική συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους σε θέματα αξιολόγησης.

στ) Οι διευθυντές θα ήθελαν περισσότερο στήριξη σε ζητήματα προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου καθώς και του απολογισμού.

#### **Αναφορές**

Di Paola, M. F., & Hoy, W. K. (2001). Formalization, conflict and change: Constructive and destructive consequences in schools. *International Journal of Educational Management*, 15 (5), 238-244.

Fink, A. H., & Janssen, K. N. (1993). *Competencies for teaching children with emotional-behavioral disabilities*. Preventing School Failure, 37 (2), 11-15.

Kantek, F., & Gezer, N. (2009). Conflict in schools: *Student nurses' conflict management*

Mcleod, J. (2003). «Εισαγωγή στη Συμβουλευτική», μτφ. Καραθάνου Δ., Μαρκαντώνη Αθ., Μεταίχιμο, Αθήνα,.

Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study among Greek primary school educators. *Educational Management, Administration and Leadership*, Forthcoming.

Scherer, K., (1979). "Nonlinguistic vocal indicators of emotion and psychopathology". In C.E. Izard (Ed.), *Emotions in personality and psychopathology*. New York: Plenum.

Schroder, H., (1990). *Οι επιδόσεις στο σχολείο*. Μόναχο. *styles. NurseEducationToday*, 29, 100-107.

Urberg, A., Shyu, J., & Liang, J., Peer influence in adolescent cigarette smoking. (1990). *Additive Behaviors*. 3.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Μητσάρα, Σ. (2013). *Διαχείριση των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία*. Διπλωματική εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: TEAM Ε.Π.Ε.

Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Gutenberg.

Ποτούρη, Ζ. (2013). *Ο ρόλος της Ηγεσίας στη διαχείριση των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς*. Πτυχιακή Μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*.

Σπυράκη, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). *Διοικητική ενημέρωση*

## **Η αποτύπωση της λεκτικής επιθετικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων**

**Θεοχάρης Δημήτριος**

Μαθηματικός, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων  
theoj2009@gmail.com

**Ξυνοπούλου Ελένη-Μαρίνα**

Φυσικός, Διευθύντρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων  
lenaxyn@yahoo.gr

### **Περίληψη**

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τα κύρια χαρακτηριστικά και την έκταση χρήσης της λεκτικής επιθετικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην έρευνα συμμετείχαν 639 άτομα. Η χρήση της λεκτικής επιθετικότητας στα συγκεκριμένα δείγματα κινείται σε χαμηλά αλλά όχι σε αμελητέα επίπεδα και δείχνει να μεγιστοποιείται στην εφηβεία. Διαπιστώθηκε ότι όλοι έχουν δυνητικά την προδιάθεση να χρησιμοποιήσουν λεκτικά επιθετικά μηνύματα ανάλογα με τις περιστάσεις. Αντίθετα, τα θύματα των λεκτικών επιθέσεων διαφοροποιούνται. Τα άτομα που κάνουν χρήση της λεκτικής επιθετικότητας είναι σχετικώς λίγα και δείχνουν ότι δεν φτάνουν εύκολα σε σημεία κορεσμού, αλλά συνεχίζουν τη χρήση της και προς νέους στόχους αλλά παράλληλα εντατικοποιούν τη χρήση της προς τα ήδη στοχοποιημένα άτομα. Συνεπώς, το κλειδί για την αντιμετώπιση του φαινομένου, δεν είναι η εντατικότητα, αλλά η έγκαιρη και εύστοχη δράση.

**Λέξεις κλειδιά:** λεκτική, επιθετικότητα, κοινωνικά, δίκτυα.

### **Λεκτική επιθετικότητα**

Η λεκτική επιθετικότητα συμπεριλαμβάνει την επίθεση στην αντίληψη που έχουν άλλοι για τον εαυτό τους με σκοπό την πρόκληση ψυχολογικού πόνου, όπως για παράδειγμα η ταπείνωση, η αμηχανία, η κατάθλιψη, καθώς και άλλα αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους (Infante & Wigley, 1986).

Το μοντέλο της λεκτικής επιθετικότητας διευκρινίζει ότι υπάρχουν αρκετά είδη λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων: επιθέσεις στο χαρακτήρα, την ικανότητα, το υπόβαθρο, και την εξωτερική εμφάνιση, καθώς και εμπαιγμοί, απειλές, βλασφημίες, κατάρρες, πειράγματα και χειρονομίες (Avtgis & Rancer, 2010; Coyne & Archer, 2004; Infante, 1987; Infante, Riddle, κ.ά., 1992; Infante, Sabourin, Rudd, & Shannon, 1990; Infante & Wigley, 1986; Neuman & Baron, 1997; Rancer & Avtgis, 2006).

Σύμφωνα με τους Bjorkork, Lagerspetz και Kaukiainen (1992), κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας, τα παιδιά περνούν από τρεις φάσεις που εξελίσσουν την επιθετικότητά τους. Τα πολύ μικρά παιδιά, που ακόμη δεν έχουν αναπτύξει ακόμα κοινωνικές ή λεκτικές ικανότητες, θα καταφύγουν σε μεγάλο βαθμό στη σωματική επιθετικότητα. Καθώς μεγαλώνουν και ωριμάζουν, οι λεκτικές τους ικανότητες αρχίζουν να βελτιώνονται, και είναι ικανά να εμπλακούν σε λεκτική επίθεση. Σε σύγκριση με τη φυσική επιθετικότητα, η λεκτική επίθεση έχει λιγότερους κινδύνους και είναι ασφαλέστερη για τον δράστη (Björkqvist κ.ά., 1992; Yeo κ.ά., 2011). Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια των χρόνων του νηπιαγωγείου αλλά ακόμα και ως την ηλικία των 7-10 ετών, η λεκτική επιθετικότητα αποτελεί την πιο κοινή στρατηγική που χρησιμοποιείται από τα παιδιά για να επιλύσουν διαπροσωπικά προβλήματα (Tremblay κ.ά., 1992; Zsolnai, Lesznyák, & Kasik, 2009; Zsolnai, Lesznyák, & Kasik, 2012).

Η ψυχολογική διαδικασία με την οποία τα παιδιά επιλέγουν την κοινωνική συμπεριφορά, στην ηλικία αυτή, σχετίζεται θετικά με αρκετούς παράγοντες που προέρχονται από το οικογενειακό ιστορικό (Zsolnai κ.ά., 2012).

Καθώς το παιδί συνεχίζει να ωριμάζει και να βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητές του, αυτές οι δεξιότητες διευκολύνουν την έκφραση έμμεσης επιθετικότητας, στην οποία αυτός ή αυτή είναι σε θέση να βλάψει τους άλλους μέσω κοινωνικών χειρισμών, χωρίς να θέτει τον εαυτό του σε άμεσο κίνδυνο αντιποίνων (Björkqvist κ.ά., 1992; Yeo κ.ά., 2011).

Στην αρχή της εφηβείας παρατηρήθηκε μια μετατόπιση των στρατηγικών επιλογών των παιδιών, με το πιο αξιοσημείωτο παράδειγμα αύξηση της χρήσης της λεκτικής επιθετικότητας (Englert, Bertrams, & Dickhäuser, 2011; Fiske, 2009; Pruitt, 1998; Zsolnai κ.ά., 2015). Η πλειοψηφία των εφήβων δεν μπορούν να διαχειριστούν τον θυμό τους και δεν έχουν αναπτύξει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, ανακούφισης του στρες ή άλλες δεξιότητες που αφορούν στη λήψη αποφάσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όταν αντιμετωπίσουν κάποια αποτυχία, να δείχνουν πιο εύκολα το θυμό, τη δυσαρέσκεια και την επιθετικότητα προς τους άλλους (Middleton & Cartledge, 1995; Pepler, King, Craig, Byrd, & Bream, 1995). Οι Zsolnai, Kasik, και Braunitzer, (2015) σε πρόσφατη έρευνα τους διαπίστωσαν ότι η λεκτική επιθετικότητα αυξάνεται από την παιδική ως στην εφηβική ηλικία. Η έλλειψη επικοινωνιακών ικανοτήτων μπορεί συχνά να οδηγήσει στη λεκτική επιθετικότητα εξαιτίας της πίεσης που δέχεται το άτομο λόγω της ανικανότητας του να υποστηρίξει τις απόψεις του (Carey & Mongeau, 1996; Infante κ.ά., 1989; Infante κ.ά., 1990).

Η χρήση της λεκτικής επιθετικότητας σε εκπαιδευτικά πλαίσια είναι ευρεία (Bekiari, Koustelios, & Sakellariou, 2000) και μπορεί να προκύψει με διάφορους τρόπους. Οι καθηγητές μπορεί να προσβάλλουν το χαρακτήρα, την ικανότητα, το υπόβαθρο και/ ή τη φυσική εμφάνιση των μαθητών (Rocca, 2002). Επίσης, μπορεί να καταφύγουν στη χρήση προσβολών, πειραγμάτων, σε κατάρες, γελοιοποίηση του μαθητή, βωμολοχίες, απειλές (Infante, 1987; Infante, Riddle, Horvath, & Tumlin, 1992), ή ακόμη σε αγένεια, σαρκασμό ή λεκτική κακοποίηση (Kearney, Plax, Hays, & Ivey, 1991). Η λεκτική επιθετικότητα στην τάξη που προέρχεται από τον καθηγητή μπορεί να βλάψει το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης και να επηρεάσει αρνητικά την παρακολούθηση των μαθητών, τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση με τον καθηγητή (Martin, Weber, & Burant, 1997; Rocca, 2002, 2004).

Η λεκτική επιθετικότητα είναι διαμετρικά αντίθετη στην ανάπτυξη του κατάλληλου περιβάλλοντος για την προώθηση της μάθησης και της ατομικής ανάπτυξης (Bekiari, 2012). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές παρακινούνται λιγότερο (Bekiari, Kokaridas, & Sakellariou, 2006; Bekiari & Sakellariou, 2003; Bekiari & Syrmbas, 2015), χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν (Bekiari, 2014; Bekiari, Deliligka, & Hasanagas, 2017; Bekiari κ.ά., 2006; Bekiari & Tsiana, 2016; Manoli & Bekiari, 2015; Snyder, Forbus, & Cistulli, 2012; Weiss & Houser, 2007)

### **Μεθοδολογία**

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν τις σχολικές χρονιές 2015-16 και 2016-17. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν συνολικά 639 άτομα. Αναλυτικότερα, το προαναφερθέν δείγμα δημιουργήθηκε από 3 τμήματα Πρωτοβάθμιας, 17 τμήματα Δευτεροβάθμιας και δύο τμήματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συμμετείχαν μαθητές και εκπαιδευτικοί.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος περιείχε μη δικτυακές μεταβλητές (π.χ ηλικία, έτος γέννησης). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε δικτυακές ερωτήσεις που αφορούσαν διαστάσεις λεκτικής επιθετικότητας. Βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο κλίμακας λεκτικής επιθετικότητας (Bekiari & Digelidis, 2015). Η προκαταρκτική ανάλυση υποστήριξε τις ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου. Ειδικά, η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis) έδωσε ικανοποιητικούς δείκτες μέτρησης (CFI: .97, SRMR: .02) και εσωτερική συνοχή της κλίμακας ( $\alpha = .96$ ). Η κλίμακα αποτελείται από οκτώ αντικείμενα (π.χ «Άτομα που σας έκαναν αρνητικά σχόλια για τη νοημοσύνη σας», «Άτομα που σας κοροϊδεύουν»).

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω ανάλυσης κοινωνικών δικτύων. Η ανάλυση κοινωνικών δικτύων αποτελεί την εξέλιξη των κοινωνιογραμμάτων και είναι ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο με το οποίο μπορεί να αποκτηθεί μια πλήρη εικόνα των σχέσεων μιας

ομάδας και να εντοπιστούν διαφορές (Fransen, Van Puyenbroeck, Loughhead, Vanbeselaere, De Cuyper, Vande Broek, κ.ά., 2015). Ένα κοινωνικό δίκτυο είναι μία κοινωνική δομή αποτελούμενη από κόμβους (συνήθως άτομα ή ομάδες) οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με έναν ή περισσότερους τύπους αλληλεξάρτησης, όπως συναλλαγές, φιλία, συγγένεια, αγάπη, αντιπάθεια, συγκρούσεις (Marsden, 2005). Την τελευταία δεκαετία, η χρήση αυτής της δικτυακής προσέγγισης έχει αυξηθεί εκθετικά σε ευρύ φάσμα τομέων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνιολογικών (Scott, 2000; Wasserman & Faust, 1994).

Η ανάλυση κοινωνικών δικτύων είναι η χαρτογράφηση και αποτίμηση των σχέσεων και των ροών που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων, των ομάδων και άλλων οντοτήτων. Η χαρτογράφηση γίνεται μέσω απεικονίσεων και μετρικών. Η απεικόνιση ενός κοινωνικού δικτύου είναι κάτι περισσότερο από απλή δημιουργία εικόνων, αλλά δημιουργεί καταστάσεις μάθησης. Οι εικόνες των κοινωνικών δικτύων δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να ανακαλύψει νέες προοπτικές για τη διάθρωση του δικτύου και παράλληλα τον βοηθούν να παρουσιάσει την οπτική του σε άλλους (Scott, 2000; Wasserman & Faust, 1994). Οι μετρικές που εφαρμόζονται στα κοινωνικά δίκτυα είναι πάρα πολλές το κοινωνιολογικό ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο έχουν ερμηνευσιμότητα (Marsden, 2005). Στην μελέτη μας κάθε δικτυακή ερώτηση κατασκεύασε ένα ξεχωριστό δίκτυο. Στα δημιουργηθέντα δίκτυα υπολογίστηκαν οι κεντρικότητες in-degree και outdegree αφού μπορούν να ερμηνευτούν σε δίκτυα λεκτικής επιθετικότητας (Theocharis & Bekiari, 2017; Theocharis, Bekiari & Koustelios, 2017).

Η πυκνότητα είναι ένας γενικός δείκτης που μας δείχνει πόσο εκτενώς ή μη είναι συνδεδεμένα τα άτομα του δικτύου. Αυτό παραπέμπει στο πόσο εντατική είναι η αντίστοιχη δραστηριότητα και κατά πόσο έχουν εξαντληθεί όλα τα περιθώρια για την ανάπτυξη αυτής της δραστηριότητας μέσα στο δίκτυο. Η κεντρικότητα in-degree σε ένα δίκτυο λεκτικής επιθετικότητας υπολογίζει τον βαθμό με τον οποίο τα άλλα άτομα του δικτύου αντιλαμβάνονται το άτομο αυτό ως λεκτικά επιθετικό μέσω άμεσης επαφής (θύτης). Η κεντρικότητα out-degree σε ένα δίκτυο λεκτικής επιθετικότητας υπολογίζει τον βαθμό της αντιλαμβανόμενης από το άτομο αυτό, λεκτικής επιθετικότητας και προέρχεται μέσω άμεσης επαφής (στόχος λεκτικής επιθετικότητας) (Θεοχάρης & Μπεκιάρη, 2018).

Η ανάλυση έγινε με τη βοήθεια του ελεύθερου λογισμικού visone v2.17 (Brandes & Wagner, 2004). Επίσης, υπολογίστηκε η πυκνότητα των δικτύων και για τον υπολογισμό της έγινε χρήση της R 3.5.0 (Team, 2018) και του πακέτου igraph (Csardi & Nepusz, 2006).

### **Αποτελέσματα-Συζήτηση**

Διεξήχθη περιγραφική στατιστική ανάλυση στις μετρικές κεντρικότητας in-degree, out-degree των δικτύων «λεκτικής επιθετικότητας» και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Οι μέσες τιμές των μετρικών είναι «περίπου» ίδιες και κινούνται σε «χαμηλά» επίπεδα

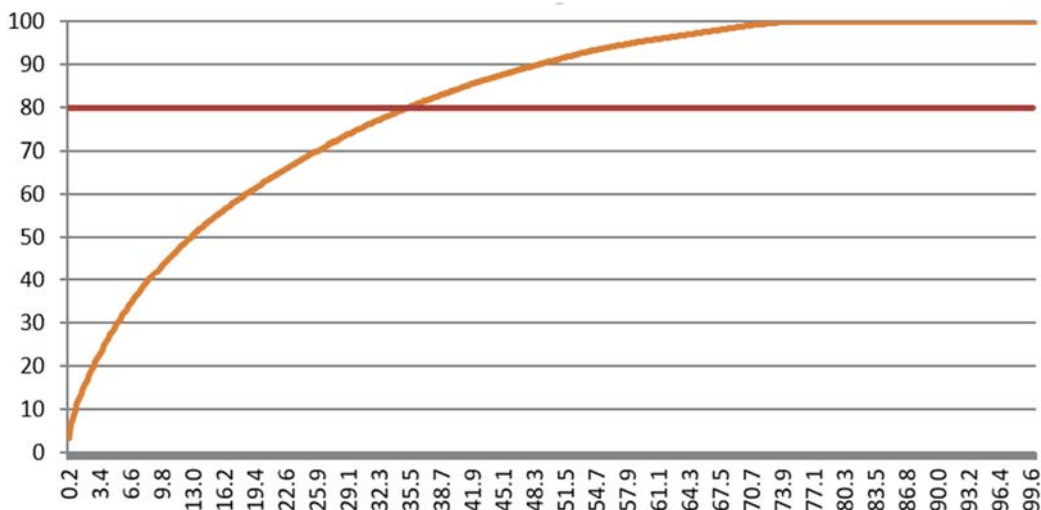
**Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά των δεικτών κεντρικότητας in-degree, out-degree των δικτύων «λεκτικής επιθετικότητας»**

	<b>in-degree</b>	<b>Out degree</b>
Μέση τιμή	3.85	3.85
Τυπική απόκλιση	5.73	8.32
Ελάχιστο	0.00	0.00
Μέγιστο	58.82	78.11

Παρατηρούμε ότι εμφανίζονται χαμηλές μέσες τιμές και στους δυο δείκτες. Όμως οι τυπική απόκλιση και στους δυο δείκτες είναι πολύ υψηλές.

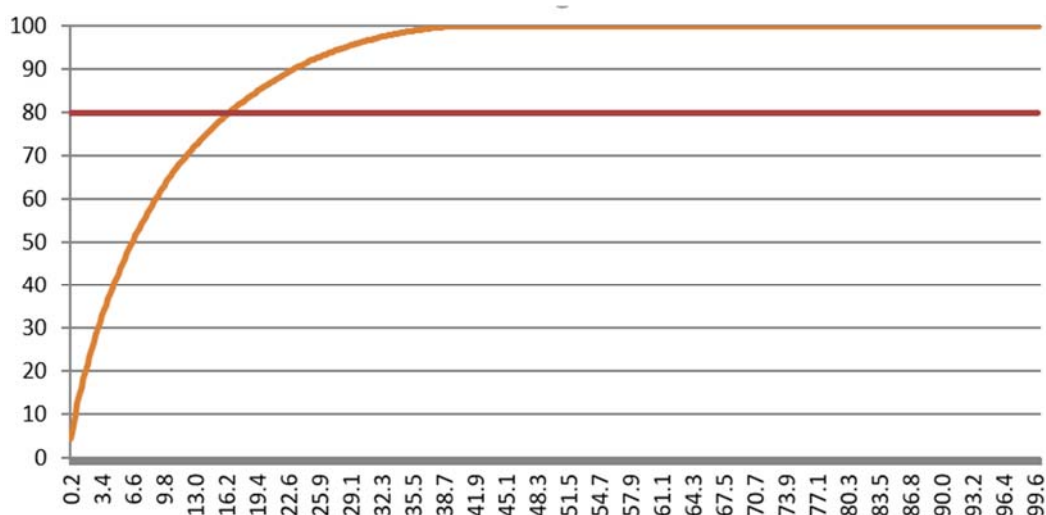
Επειδή η κεντρικότητα in-degree παρουσιάζουν υψηλές μέγιστες τιμές και για να διαπιστωθεί η έκταση του φαινομένου της λεκτικής επιθετικότητας υπολογίστηκε η αθροιστική συχνότητα αυτής της κεντρικότητας indegree (Σχήμα 1). Στη συνέχεια έγινε

σύγκριση με το 80% της αθροιστικής συχνότητας. Από τη σύγκριση διαπιστώθηκε ότι το 80% των σχετικών αθροιστικών συχνοτήτων των υψηλότερων κεντρικότητων αφορά το 35.47% των ατόμων του δείγματός μας μέσω του υπολογισμού κεντρικότητας in-degree. Με άλλα λόγια το μεγαλύτερο μέρος της λεκτικής επιθετικότητας (80%) ξεκινά από το 35.47 % των ατόμων.



**Σχήμα 1. Αθροιστική συχνότητα αυτής της κεντρικότητας indegree των δικτύων «λεκτικής επιθετικότητας**

Σε όμοια συμπεράσματα καταλήγουμε και από την μελέτη των αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων των μετρικών outdegree (Σχήμα 2). Διαπιστώθηκε ότι το 80% των σχετικών αθροιστικών συχνοτήτων των υψηλότερων κεντρικότητων αφορά το 16.67% των ατόμων του δείγματός μας μέσω του υπολογισμού κεντρικότητας out-degree. Με άλλα λόγια το μεγαλύτερο μέρος των στόχων της λεκτικής επιθετικότητας (80%) είναι το 16.67 % των ατόμων.

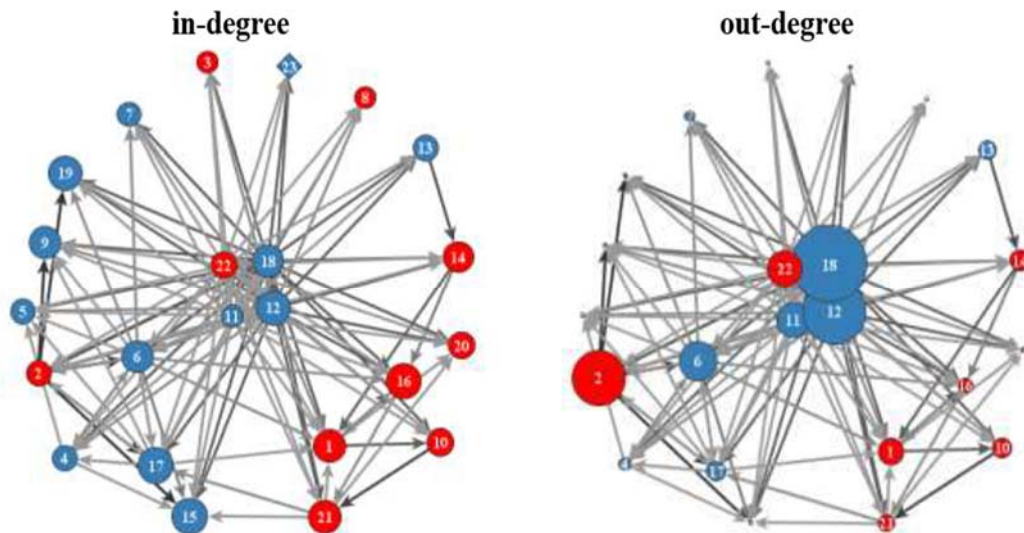


**Σχήμα 2. Αθροιστική συχνότητα αυτής της κεντρικότητας outdegree των δικτύων «λεκτικής επιθετικότητας**

Στο σχήμα 3 απεικονίζεται το πυκνότερο δίκτυο «λεκτικής επιθετικότητας» ως προς τις μετρικές κεντρικές κεντρικότητας in-degree, out-degree. Παρατηρούμε ότι είναι μικρός ο αριθμός των ατόμων που εμπλέκονται (βρίσκονται στο κέντρο) είτε ως χρήστες λεκτικής



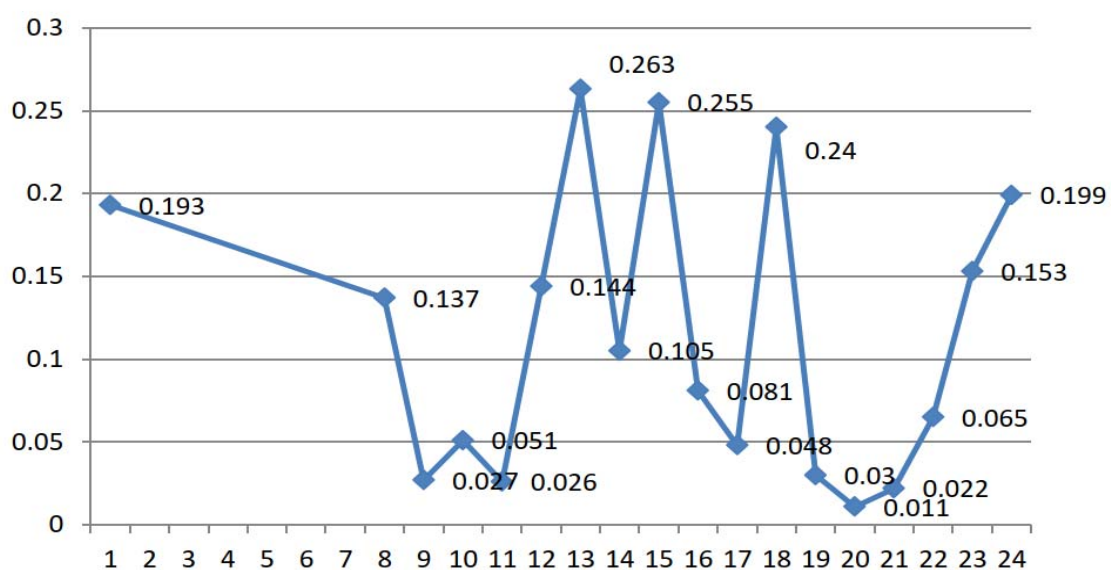
επιθετικότητα (in-degree) είτε ως στόχοι (out-degree). Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι στην περίπτωση της κεντρικότητας out-degree όπου οι στόχοι της λεκτικής επιθετικότητας είναι ιδιαίτερα επιβαρυνμένοι (εμβαδό του κόμβου). Αντίθετα οι χρήστες λεκτικής επιθετικότητας δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς την ένταση της χρήσης όπως φαίνεται από τα εμβαδά των κόμβων.



**Σχήμα 3. Απεικόνιση πυκνότερου δικτύου «λεκτικής επιθετικότητας» μέσω δεικτών κεντρικότητας in-degree, out-degree των δικτύων**

Η πυκνότητα των δικτύων που μελετήθηκαν κινήθηκε σε «χαμηλά» επίπεδα ξεκινώντας από .011 έως .263 (Σχήμα1). Η μέση τιμή της πυκνότητας ήταν  $M = .114$  με τυπική απόκλιση  $SD = .084$ . Τα δίκτυα «λεκτικής επιθετικότητας» θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αραιά αφού έχουν πυκνότητα χαμηλότερη από 0.25.

Το δίκτυο που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη πυκνότητα είναι το δίκτυο δεκατρία και αποτελείται από μαθητές Γ Γυμνασίου (μέση ηλικία  $M = 15$  ετών). Υψηλές τιμές πυκνότητας παρουσιάζουν και άλλα δίκτυα αλλά και σε αυτά τα δίκτυα οι συμμετέχοντες διανύουν την εφηβεία.



**Σχήμα 4. Πυκνότητα δικτύων «λεκτικής επιθετικότητας»**

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τα δίκτυα της λεκτικής επιθετικότητας παρουσιάζουν χαμηλή πυκνότητα (σχήμα 4). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες λεκτικά επιθετικές συμπεριφορές ξεκινούν από ένα μικρό αλλά όχι ασήμαντο ποσοστό ατόμων. Όμοια, ένα μικρό κομμάτι του εξεταζόμενου πληθυσμού δήλωσε ότι υπήρξε στόχος λεκτικών επιθέσεων. Η έκταση του φαινομένου της λεκτικής επιθετικότητας που καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα δεν είναι τόσο μεγάλη όπως σε έρευνες του εξωτερικού (Wang κ.ά., 2009), αλλά δεν διαφέρει σημαντικά από ποσοστά που παρατηρήθηκαν στον ελληνικό χώρο (Κοκκέβη, Σταύρου, Καναβού, & Φωτίου, 2015). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα πυκνότερα δίκτυα είναι εκείνα που απαρτίζονται από μαθητές που διανύουν την εφηβική ηλικία. Το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα ταυτίζεται με αντίστοιχες έρευνες (Björkqvist κ.ά., 1992; Englert κ.ά., 2011; Fiske, 2009; Zsolnai κ.ά., 2015; Κοκκέβη κ.ά., 2015).

Η εκδήλωση της λεκτικής επιθετικότητας είναι αποτέλεσμα προδιαθέσεων και περιστάσεων (Andersen, 1987; Epstein, 1979; Infante, Bruning, κ.ά., 1994; Infante, Hartley, κ.ά., 1992; Infante, Wall, κ.ά., 1984; Valencic κ.ά., 1998). Οπότε κάθε άνθρωπος έχει δυνητικά την προδιάθεση να χρησιμοποιήσει λεκτικώς επιθετικά μηνύματα. Οπότε τα δίκτυα «λεκτικής επιθετικότητας» εμφανίζουν μεγάλη αβεβαιότητα στην κατάληψη της κεντρικής θέσης μέσω του υπολογισμού των δεικτών κεντρικότητας in-degree

### **Συμπεράσματα**

Γενικά, η χρήση της λεκτικής επιθετικότητας στα συγκεκριμένα δείγματα κινείται σε χαμηλά αλλά όχι σε αμελητέα επίπεδα και δείχνει να μεγιστοποιείται στην εφηβεία. Τα άτομα που κάνουν χρήση της λεκτικής επιθετικότητας είναι σχετικώς λίγα και δείχνουν ότι δεν φτάνουν εύκολα σε σημεία κορεσμού, αλλά συνεχίζουν τη χρήση της και προς νέους στόχους αλλά παράλληλα εντατικοποιούν τη χρήση της προς τα ήδη στοχοποιημένα άτομα. Η λεκτική επιθετικότητα παρουσιάζει την τάση να στοχοποιεί συγκεκριμένα άτομα, τα οποία μπορούμε πιο εύκολα να τα εντοπίσουμε. Συνεπώς, αν ένας εκπαιδευτικός επικεντρωθεί έγκαιρα και αποτελεσματικά στους λίγους που πυροδοτούν τη λεκτική επιθετικότητα, μπορεί να εμποδίσει ριζικά την εξάπλωσή της. Συνεπώς, το κλειδί για την αντιμετώπιση του φαινομένου, δεν είναι η εντατικότητα, αλλά η έγκαιρη και εύστοχη δράση.

Κάθε άνθρωπος, λοιπόν, έχει δυνητικά την προδιάθεση να χρησιμοποιήσει λεκτικά επιθετικά μηνύματα ανάλογα με τις περιστάσεις. Αντίθετα, τα θύματα των λεκτικών επιθέσεων διαφοροποιούνται, ως προς το ότι δεν δείχνουν να ενστερνίζονται την χρήση λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων για να αντεπιτεθούν (έχουν δηλαδή την τάση να παραμένουν χαρακτηριστικώς παθητικά). Ευλόγως, λοιπόν, θα μπορούσε να διατυπωθεί ο ισχυρισμός ότι όλοι είναι εν δυνάμει δράστες, αλλά δεν είναι όλοι εν δυνάμει θύματα. Η έρευνα θα μπορούσαμε ισχυριστούμε ότι συγκλίνει στην ρήση του Αριστοτέλη στα Ηθικά Νικομάχεια ότι: «Ο καθένας μπορεί να θυμώσει- αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο- αυτό είναι δύσκολο».

### **Βιβλιογραφία**

- Andersen, P. A. (1987). The trait debate: A critical examination of the individual differences' paradigm in interpersonal communication. *Progress in communication sciences*, Volume 8, pp. 47-82.
- Avtgis, T. A., & Rancer, A. S. (2008). The Relationship between Trait Verbal Aggressiveness and Teacher Burnout Syndrome in K-12 Teachers. *Communication Research Reports*, Volume 25, Issue 1, pp 86-89. doi:10.1080/08824090701831875
- Bekiari, A. (2012). Perceptions of Instructor's Verbal Aggressiveness and Physical Education Students' Affective Learning. *Perceptual and motor skills*, 115(1), 325-335. doi:10.2466/06.11.16.PMS.115.4.325-335
- Bekiari, A. (2014). Verbal Aggressiveness and Leadership Style of Sports Instructors and Their Relationship with Athletes' Intrinsic Motivation. *Creative Education*, 05(02), 114-121.

doi:10.4236/ce.2014.52018

Bekiari, A., & Digelidis, N. (2015). Measuring verbal aggressiveness in sport and education. *International Journal of Physical Education*, Volume 4, pp 12-21.

Bekiari, A., & Sakellariou, K. (2003). Perceived instructor verbal aggressiveness and student state learning in physical education. *Italian Journal of Sport Sciences*, 1, 251-256.

Bekiari, A., & Syrmbas, I. (2015). Coaches' Verbal Aggressiveness and Motivational Climate as Predictors of Athletes' Satisfaction. *Society & Behavioural Science*, 9(4), 318-329.

Bekiari, A., & Tsiana, I. (2016). Exploring Instructors' Verbal Aggressiveness and Students' Personal Orientations and Reasons of Discipline in Physical Education Class. *Advances in Physical Education*, 6(3), 158-168. doi:10.4236/ape.2016.63018

Bekiari, A., Deliligka, S., & Hasanagas, N. (2017). Analyzing networks of verbal aggressiveness and motivation. *Psychology*, 8(3), 495-515.

Bekiari, A., Kokaridas, D., & Sakellariou, K. (2006). Associations Of Students'self-Reports Of Their Teachers' Verbal Aggression, Intrinsic Motivation, And Perceptions Of Reasons For Discipline In Greek Physical Education Classes *Psychological reports*, 98(2), 451-461.

Bekiari, A., Koustelios, A., & Sakellariou, K. (2000). Instructors' verbal aggressiveness from universities in Greece. *Studi e Ricerche*, 5(6), 225-232.

Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, Volume 30, pp177-188. doi:10.1007/BF01420988

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, Volume 18, Issue 2, pp 117-127.

Brandes, U., & Wagner, D. (2004). visone - Analysis and Visualization of Social Networks. In M. Jünger & P. Mutzel (Eds.), *Graph drawing software*, pp 321-340, Berlin, Heidelberg.: Springer.

Carey, C. M., & Mongeau, P. A. (1996). Communication and violence in courtship relationships. *Family violence from a communication perspective*, pp127-150.

Coyne, S. M., & Archer, J. (2004). Indirect aggression in the media: A content analysis of British television programs. *Aggressive behavior*, 30(3), 254-271.

Csardi, & Nepusz, T. (2006). The igraph software package for complex network research, *InterJournal*, Volume. Complex Systems, pp1695.

Englert, C., Bertrams, A., & Dickhäuser, O. (2011). Dispositional self-control capacity and trait anxiety as relates to coping styles. *Psychology*, Volume 2, Issue 6, pp 598-604.

Epstein, S. (1979). The stability of behavior: I. On predicting most of the people much of the time. *Journal of personality and social psychology*, Volume37, Issue 7, pp 1097.

Fiske, S. T. (2009). *Social beings: Core motives in social psychology*: John Wiley & Sons

Fransen, K., Van Puyenbroeck, S., Loughhead, T. M., Vanbeselaere, N., De Cuyper, B., Broek, G. V., & Boen, F. (2015). Who takes the lead? Social network analysis as a pioneering tool to investigate shared leadership within sports teams. *Social Networks*, Volume 43, pp 28-38.

Infante, D. A. (1987). Aggressiveness. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.), *Personallity and interpersonal communication* (pp. 157-194). Newbury Park: CAi Sage.

Infante, D. A. (1987). Aggressiveness. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.), *Personallity and interpersonal communication* (pp. 157-194). Newbury Park: CAi Sage.

Infante, D. A. (1989). Response to high argumentatives: Message and sex differences.

Infante, D. A., & Wigley, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communication Monographs*, Volume 53, Issue 1, pp. 61-69. doi:10.1080/03637758609376126

Infante, D. A., Bruning, S., & Martin, M. M. (1994). *The verbally aggressive individual: Experiences with verbal aggression and reasons for use*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, New Orleans.

Infante, D. A., Hartley, K. C., Martin, M. M., Higgins, M. A., Bruning, S. D., & Hur, G. (1992). Initiating and reciprocating verbal aggression: Effects on credibility and credited valid

arguments. *Communication Studies*, Volume 43, Issue 3, pp. 182-190. doi:10.1080/10510979209368370

Infante, D. A., Riddle, B. L., Horvath, C. L., & Tumlin, S.-A. (1992). Verbal aggressiveness: Messages and reasons. *Communication Quarterly*, Volume 40, Issue 2, pp. 116- 126.

Infante, D. A., Riddle, B. L., Horvath, C. L., & Tumlin, S.-A. (1992). Verbal aggressiveness: Messages and reasons. *Communication Quarterly*, 40(2), 116-126.

Infante, D. A., Sabourin, T. C., Rudd, J. E., & Shannon, E. a. (1990). Verbal aggression in violent and nonviolent marital disputes. *Communication Quarterly*, Volume 38, pp. 371. doi:10.1080/01463379009369773

Infante, D. A., Wall, C. H., Leap, C. J., & Danielson, K. (1984). Verbal aggression as a function of the receiver's argumentativeness. *Communication Research Reports*, Volume 1, Issue 1, pp 33-37.

Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39, 309-324. doi:10.1080/01463379109369808

Manoli, P., & Bekiari, A. (2015). EFL Teacher Verbal Aggressiveness and Student Intrinsic Motivation and Social-Affective Strategy Use: Investigating Possible Relations. *Advances in Research*, 5(6), 1-13.

Marsden, P. V. (2005). Recent Developments in Network Measurement. In P. J. Carrington, J. Scott, & S. Wasserman (Eds.), *Models and methods in social network analysis* Volume 28, Cambridge university press.

Martin, M. M., Weber, K., & Burant, P. A. (1997). Students' Perceptions of a Teacher's Use of Slang and Verbal Aggressiveness in a Lecture: An Experiment.

Middleton, M. B., & Cartledge, G. (1995). The effects of social skills instruction and parental involvement on the aggressive behaviors of African American males. *Behavior Modification*, Volume 1, Issue 2, pp192-210.

Neuman, J. H., & Baron, R. A. (1997). Aggression in the workplace. *Antisocial behavior in organizations*, Volume 37, p. 67.

Pepler, D. J., King, G., Craig, W., Byrd, B., & Bream, L. (1995). *The development and evaluation of a multisystem social skills group training program for aggressive children*. Paper presented at the Child and Youth Care Forum.

Pruitt, D. G. (1998). Social conflict. In T. D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 470–503). New York: McGraw-Hill.

Rancer, A. S., & Avtgis, T. A. (2006). *Argumentative and aggressive communication: Theory, research, and application*: Sage.

Rocca, K. A. (2002). Verbal aggression in the classroom. *Communication Teacher*, 3, 15.

Rocca, K. A. (2004). College student attendance: impact of instructor immediacy and verbal aggression. *Communication Education*, 53, 185-195. doi:10.1080/03634520410001682447

Scott, J. (2000). *Social Network Analysis: A handbook*. London: Sage.

Snyder, J., Forbus, R., & Cistulli, M. (2012). Attendance policies, student attendance, and instructor verbal aggressiveness. *Journal of Education for Business*, 87(3), 145-151.

Team, R. C. (2018). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from <https://www.R-project.org>

Theocharis, D., & Bekiari, A. (2017). Applying Social Network Indicators in the Analysis of Verbal Aggressiveness at the School. *Journal of Computer and Communications*, Volume 5, Issue 7, pp169-181. <https://doi.org/10.4236/jcc.2017.57015>

Theocharis, D., Bekiari, A., & Koustelios, A. (2017). Exploration of determinants of verbal aggressiveness and leadership through network analysis and conventional statistics: Using school class as an illustration. *Sociology Mind*, Volume 7, pp.27-43 <https://doi.org/10.4236/sm.2017.72003>

Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1992).

Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: longitudinal analyses. *Journal of consulting and clinical psychology*, Volume 60, Issue1, pp 64. doi:10.1037/0022-006X.60.1.64

Valencic, K. M., Beatty, M. J., Rudd, J. E., Dobos, J. A., & Heisel, A. D. (1998). An empirical test of a communibiological model of trait verbal aggressiveness. *Communication Quarterly*, Volume 46, Issue 3, pp. 327-341.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of adolescent health*, Volume 45, Issue 4, pp.368-375. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.03.021

Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Volume 8, Cambridge University Press.

Weiss, S. D., & Houser, M. L. (2007). Student Communication Motives and Interpersonal Attraction Toward Instructor. *Communication Research Reports*, 24(3), 215-224. doi:10.1080/08824090701439091

Yeo, L. S., Ang, R. P., Loh, S., Fu, K. J., & Karre, J. K. (2011). The role of affective and cognitive empathy in physical, verbal, and indirect aggression of a Singaporean sample of boys. *The Journal of psychology*, Volume 145, pp.313-330. doi:10.1080/00223980.2011.568986

Zsolnai, A., Kasik, L., & Braunitzer, G. (2015). Coping strategies at the ages 8, 10 and 12. *Educational Psychology*, 35(1), 73-92.

Zsolnai, A., Lesznyák, M., & Kasik, L. (2009). *Preschool childrens' aggressive and prosocial behavior. Results of a longitudinal study*. Paper presented at the XIV European Conference on Developmental Psychology, Vilnius, August.

Θεοχάρης, Δ., & Μπεκιάρη, Α. (2018). *Ερμηνεύοντας το indegree της θεωρίας δικτύων στο πεδίο της λεκτικής επιθετικότητας*. Πρακτικά της 10η Διεθνούς Μαθηματικής Εβδομάδας, Θεσσαλονίκη.

Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε., & Φωτίου, Α. (2015). Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον *Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία*. Αθήνα,: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

## **Innovative actions in Education - Management model and actions of encouragement and support in Secondary Education**

**Antypas Gerasimos**

M.Sc, M.ed, Chemical Engineering Teacher in Secondary Education,  
antyger@gmail.com

### **Summary**

The effective management of innovative programs and the development of the capacity to design and implement innovations are challenges that an educational organization is called upon to undertake. This paper focuses on leaders' actions to encourage the organization and implementation of innovations in a school. In the present work, in a sample of 116 principals of secondary schools of the Region of Western Greece, an attempt is made to investigate issues related to the necessity introducing innovative actions in the school organization they serve, the suitability of specific models of leadership behavior style for school innovations and actions necessary to encourage and support the implementation of innovations in schools. The research highlighted the need for innovative actions with an important factor being the existence of a positive communication climate through a democratic leadership style. The success of innovation is never guaranteed and depends on the intelligence and clarity of the person who directs the innovation, making the role of the school principal crucial.

**Keywords:** Innovation in education, encouragement - support of innovation.

### **Introduction**

Enhancing critical thinking, cultivating the student's creative and synthetic capacity, developing social skills and positive attitudes towards all kinds of values are, amongst others, key goals for the education of the future. As described by UNESCO, 21<sup>st</sup> century education is based on the 4 pillars: 1. I learn how to learn, 2. I learn how to act, 3. I learn how to exist, 4. I learn how to live with others (UNESCO, 1997; Delors, 1999).

Educational innovation is one of the modern expressions of educational change that is mainly associated with the educational unit and focuses on the teacher of practice (Dakopoulou, 2008:199).

According to Bouzakis (1995), modern social demands place the school-society relationship in a different climate, since the school is now called on to be a carrier and catalyst for socio-economic change and not just to adapt to them. Of course, taking into account the rapid socio-economic changes of the modern world, a dynamic educational system is needed that can, at least, meet the challenges these pose, if it cannot anticipate the transformations of society (Hatzipanagiotou, 2001:19).

Regarding the exercise of leadership, Koutouzis (1999) mentions the need for capable executives who combine both the knowledge of the Manager as a leader and the Educator as an innovative officer. The development of a climate of creativity, initiative and innovation in the reality of an educational organization that aspires to develop, upgrade and modernize educational units must be shaped through understanding at the school (Mavrogiorgos, 2008:121).

Everard and Morris (1999) state that the desire of innovators to improve an existing situation must take into account the value system in which they innovate.

Education systems often make changes to respond to changing environmental conditions. However, change is a process with organizational and managerial parameters, which is implemented by people. People are the driving force of change, while its success depends on what people think, aim at and do (Evans, 2001).

In education, the terms innovation, change, modernity, modernization and reform are often confused. The terms "innovation" and "change" are often used interchangeably, but in essence, the term "change", also encompasses the term "innovation" (Mavroskoufis, 2002).

Educational reform focuses, conceptually, on all the measures that refer both to the readjustments of the external organization of an educational system as well as to the reorientations in the spirit and form of the educational procedure, in the context of classroom interactions (Dakopoulou, 2008:168-169). The term "change" means the transition from one state to another, replacement, conversion, change, alteration, etc., while the term "innovation" means the opening of new avenues, the introduction of new methods or ways energy change, radical change, substantial modification and reform. The difference between innovation and change is that all innovations imply changes, while not every change necessarily implies an innovation (Mavroskoufis, 2002).

According to Everard and Morris (1996), the term "change" is used in a sense that includes "innovation" and development. According to Burke (2002), designing change is defined in terms of content and process. Key models that promote change are those described by Lewin, with three stages (thawing - change - re-freezing), Kotter (consolidation - introduction of new practices - integration), and those that identify change with the overall development of the organization or that have been adapted to the educational landscape (Kotter, 2001; Burandas, 2001).

Change is treated as part of the development of the organization, proposing two types of basic approaches: the humanitarian - procedural approach, with a focus on people and emphasis on communication and decision-making and the techno-structural (rational) approach, with a focus on technology and an emphasis on structures (Chytiris, 2006). Such approaches are action research, the three stages of Fullan (1991) (introduction - implementation - stabilization) and the six-stage approach (diagnosis, specification of the future, the present and the differences between them, transition management and evaluation) by Everard and Morris (1999).

According to the OECD (Frascati Manual 2015) the term innovation refers to the transformation of an idea into a marketable product or service, to the business method of production or distribution, new or improved, or even to a new method of providing a social service.

Inbar (1996), divides the process of implementing innovations into five phases (understanding, vision, expectations, empowerment and support), which could be characterized as the internal structure of the classical distinction of phases of innovation implementation (design, research and development or start-up, development, implementation of institutionalization).

According to Rekleitis (2002), a definition which is composed of many others and is presented as more complete defines innovation "as an unusual, important and discontinuous organizational change that includes a new idea, which does not agree with the existing general idea of its operation." Organization implies organizational intelligence, because it is followed by changes in current organizational skills, cognitive patterns, conceptual models and applied theories. According to Rekleitis and Trivella (2000), in terms of conceiving ideas, an innovation should come from the members of an organization, be of a pioneering character in its implementation and depend on the number of new ideas. Educational innovation is "the actions that contain and promote new concepts for education in three dimensions: the use of new teaching tools, the implementation of new teaching approaches and the change of principles and beliefs" (Fullan, 1991). Particularly effective factors for the implementation of an innovation are the involvement of the teacher in the whole process and the creation of common goals and values, especially when they propose new daily practices and new pedagogical concepts (Fullan, 1991).

Dakopoulou (2008:172), refers to educational innovation as the essential and radical modification of the educational system, which presupposes at least one action, intervention, plan or activity that can be piloted and includes educational transformations - changes, which the institutional framework did not provide. Regarding the Principal and the teachers, who are the main actors in the process of Educational Change Management at the level of educational organization, they aim at initiatives and assume the roles of facilitator and innovator respectively (Dakopoulou, 2008:177, 197-198).

A key feature of an innovative curriculum is expediency (intention to change) and systematic intervention (utilization of new ideas and methods for curriculum change, teaching methodology, pedagogical relationships, school organization and administration). Moreover, the following have a role in planning: a) government educational policy, b) the scientific community, and c) the participating teachers (Pasias, 2002).

The necessity of implementing an innovation is what connects it with the essential character of education, but the clarity of an innovation makes its implementation easy and fast, , if the latter is possible (Pamouktsoglou, 2005, p. 113).

For the implementation of an innovative action, the educational organization should not depend on the Ministry of Education, but should have some degree of autonomy. This autonomy should be accompanied by the cooperation and active participation of as many individuals and groups as possible. It therefore becomes necessary for a participatory management model to exist, where there will be interaction between teachers, parents and students and cooperation will be encouraged (Giannakaki, 2002:120-121).

Teachers need to be trained properly in both theory and practice, as well as to practice using the media - materials related to the innovation (Ryan and Joong, 2005). Moreover, the relationships between them must be harmonious, as they are an important factor of success. The collective strength that develops through the sharing of common working conditions, trust and mutual support is able to face and find solutions to the problems which arise throughout the implementation of an innovative action (Masourou, 2012; Sergiovanni, 2001:117-118).

The success of an educational innovation depends on many factors. It is no coincidence that many educational innovations have failed in the past. Regardless of the source that promotes or enforces the innovation, there are certain inhibitory factors. These may include the different perspectives of the stakeholders (threat to the safety and well-being of some) and fear of the unknown and invested "interests" that result in resistance to change (Raptis, 2006; Everard et al, 2004).

The school is an open system, so part of the changes also affects the external environment (eg increase of foreign language tuition centers with the introduction of a second and third foreign language). In school, the introduction of change is inevitable and a key role in implementation is played by school leadership (Beckhard and Harris, 1987; Pasiardis, 2004).

The process of change frequently encounters obstacles. The driver of change has to face vested interests, prejudices, negative attitudes, unpleasant feelings, conflicts and structural inertia (Hannan and Freeman, 1984).

### **Theoretical framework of the research**

In the case of educational organizations, a key role in the implementation of innovations is played by school leadership. In the first stage the principal himself or herself must be the owner of the concept of change, in order to be able to transmit this general concept to those who will be involved in the process of change, in this case, to the teachers' association and to the parents. Every educational leadership should have some necessary knowledge and skills to manage change, as well as some necessary personality traits (Raptis, 2006).

According to Everard, Morris and Wilson (2004), the necessary knowledge and skills consist of knowledge regarding human incentive systems, reward schemes and the internal and external environment of the organization.



Of course, the organizational conditions play a crucial role in the positive outcome of change, such as, indicatively, the quality of leadership, a purpose with clear goals (schools without clear goals are inefficient), the structure - organization (the structure is by requirements), the process (decisions are made at a level where the necessary information is available), human resources, realism (situations are treated as they are and improvements are designed based on the vital and reliable information received from feedback mechanisms, the environment (school - open system integrated in a complex environment), balance (the balancing of interdependent factors), the peer climate (a common peer professional culture) (Everard et al, 2004).

As the creation of disputes, clashes and conflicts arising from uncertainty about the new situation is often inevitable, the role of the principal is rendered particularly crucial and important, regardless of the management model that is applied, and his contribution to the implementation of innovations increases in proportion to the degree of autonomy of the school, but also to his or her ability to address the concerns of teachers (Papakonstantinou, 2008).

The role of the principal becomes decisive in decentralized education systems, where there is a great deal of autonomy, while when innovations are proposed from the top of the hierarchy, mainly through a program, then unit autonomy is limited to managing that program at the school level. This fact mainly concerns the principal and the teachers almost not all (Papakonstantinou, 2008).

Depending on the case, the principal is called to play a dual role, on the one hand, to recognize and promote the development of innovative ideas of school teachers and, on the other hand, to be the guarantor of the implementation of innovation by managing the reactions that may arise. Critical elements for managing school innovations which can affect the principal's effectiveness as a leader, are: the leader-member relationship, the structure of tasks, and the strength of the leader position, as well as the internal and external environment of the school organization (Michopoulos, 2004).

### **Purpose and research questions**

The main purpose of the research was to identify and explore the views of the school principals in Secondary Education in the Region of Western Greece, in relation to the introduction, encouragement and support of innovations within education.

The specific objectives of this research were the recording of:

1. The level of studies, knowledge and skills from training in relation to innovations and changes, of the principals of secondary schools in the Region of Western Greece.
2. The principals' opinions about their teachers' attitudes toward innovation.
3. The principals' opinions on the necessity and the climate regarding the introduction innovative actions in the school where they serve.
4. The principals' opinions on the suitability of specific models and leadership behavior styles in order to encourage the implementation of innovations in schools.
5. The views of the principals on the actions of encouragement and support for the implementation of innovations in school units.
6. The level of knowledge and skills of principals to encourage innovation in schools.

The research questions of the present research attempted to investigate the views of secondary school principals in the Region of Western Greece (Prefectures of Achaia - Ilia - Etoloakarnania) concerning the introduction, encouragement and support of innovations.

In particular, in relation to demographic factors, issues which were investigated concerned the following:

1. The necessity of and the appropriate climate for the introduction of innovative actions in the school unit where they serve,
2. The suitability of specific models and leadership behavior styles to encourage innovation in school units.

3. Encouragement and support for the implementation of innovations in school units.

The research questions related to the objectives were as follows:

1. Is there a need as well as the appropriate climate in the opinion of the principals (in Secondary Education of the Region of Western Greece) for the introduction of innovative actions in the schools where they serve?

1. Is there a need, as well as the appropriate climate, according to the principals, for the introduction of innovative actions in the school they serve?

2. Which is regarded by the principals as the most appropriate model - leadership style to encourage the implementation of innovations at schools?

3. What actions of encouragement and support are considered by the principals to be the most appropriate ones for the implementation of innovations in school organizations?

### **Methodology**

The research methodology which was followed was quantitative using descriptive statistics. The research, as mentioned above, aimed to investigate the views of the school principals in Secondary Education in the Region of Western Greece, with regard to the introduction, encouragement and support of innovations.

As far as the purpose and the individual objectives of the research are concerned, the research can be characterized as descriptive. An overview of data collection was performed over a specific period of time, describing the nature of the existing conditions (Cohen & Manion, 1994).

### *Sample*

The population of the research was the principals of secondary school in the Region of Western Greece. The sample consisted of 116 principals, while the time period for conducting the survey was the period 6<sup>th</sup>-30<sup>th</sup> June 2021.

### *Means of data collection - Procedure*

The quantitative approach was chosen for this research, as the aim was to conduct a systematic study of the empirical reality based on data collected directly by the principals themselves following an investigative - descriptive statistical study, which is appropriate for such research issues (Paraskevopoulos, 1993:132).

The quantitative approach has the advantage of being able to select the appropriate sample and generalize the conclusions. In addition, the research data can lead to statistical analyses (Bird, Hammersley, Gomm and Woods, 1999:337).

The quantitative approach was chosen for the research using a questionnaire as a data collection tool. Questionnaire research is a means of detection, which is suitable for studies that are easily measurable and comparable over time (Bell, 2001; Kyriazi, 1999).

The completion of the anonymous questionnaire was considered to be the best option for the implementation of the research. The duration of this procedure lasted approximately ten minutes, giving plenty of time for all the questions to be answered.

Where deemed necessary, the use of the five-digit number of determinants (Likert scale) was adopted to evaluate a concept, thus minimizing the effects and enhancing the validity and reliability of the research (Vergidis, 1998-99:270-275).

The data collection tool used was an appropriately configured anonymous questionnaire, which was given to the school principals for electronic completion. The questionnaire contained mostly closed-ended questions (multiple choice questions, less rated questions based on the five-point Likert scale ranging from 1 - not at all to 5 - too much). There were no open-ended questions (clarifications - suggestions), as they are difficult to codify and process.

The SPSS was used and the contingency tables were analyzed using the  $\chi^2$  method. A correlation test was performed in relation to the gender, age and school of the principals, their

years of management, their additional studies and the number of training programs they have attended regarding innovation and change.

A credibility check was also carried out for the module - question groups encouraging (5 questions) and supporting (4 questions) innovative actions. The Cronbach coefficient values were 0.798 and 0.748 respectively, indicating an acceptable level of reliability.

### **Results - analysis and processing of research data**

#### *Demographics*

The secondary school principals of the Region of Western Greece who participated in the research consisted of 76 (65.5%) men and 40 (34.5%) women. The age distribution showed that the majority of principals 80 (69.00%) are in the age group 51-60 years, while 15 (12.90%) are in the age group 36-50 years and 21 (18.10%) is in the age group of 61 years and over.

The types of schools of the principals who participated in the research consisted of 61 (52.60% Junior High Schools, 37 (31.90%) General High Schools, 15 (12.90%) Vocational High Schools, 1 (0.90%) Evening General High School and 2 (1.70%) Evening Vocational High Schools. The years of service in a managerial position of the teachers who participated in the research consist of a) 52 (44.80%) for 1-4 years, b) 49 (42.20%) for 5-8 years and c) 15 (12.90%) for 8 or more years.

Regarding the possession of degrees other than the basic degree, the principals who participated in the research have a) 12 (10.30%) a second degree, b) 84 (72.40%) a postgraduate degree related to Education - Administration, c) 35 (30.20%) a postgraduate degree not related to Education - Administration, d) 1 (0.90%) a doctorate related to Education - Administration and e) 7 (6.00%) a doctorate not related to Education - Administration. School principals who do not hold a degree other than the basic degree number 7 (6.00%).

Regarding the attendance of training programs in relation to innovation and change in education, the number of principals who participated in the research have attended 1-2 seminars was 32 (27.60%), 3-5 seminars 36 (31.00%), 6 or more seminars 47 (40.50%), while 1 (0.90%) has not attended any seminars.

Of the principals who participated in the research 103 (88.80%) have a certified knowledge of a foreign language. Moreover, the number of principals who participated in the research and who have a certified knowledge of new technologies with relevant certification according to the requirements of the Supreme Personnel Selection Council (SPSC) is 111 (95.70%). In terms of certified knowledge of digital technology levels A and B, - 70 (60.30%) of the principals who participated in the research were at A level and 45 (38.80%) at B level, while 1 (0.90%) did not have any certified knowledge of digital technology at these levels.

#### *Principals' view of their school's attitude towards innovation*

Of the principals who participated in the research 38 (32.70%) consider the disposition of the teachers of their school unit regarding research and experimentation around issues of daily practice (pedagogical, administrative, ways of cooperation, etc.) to be 'Much' or 'Very Much', and only 9 (7.80%) 'Minimal' or 'Not at all'.

Furthermore, of the principals who participated in the research 24 (20.70%) consider that there is 'Much' or 'Very Much' development of innovative actions by the teachers of their organization, and only 13 (11.20%) 'Minimal' or 'Not at all'.

#### *Principals' opinion on the necessity and climate of introducing innovative actions in their school organization*

Of the principals who participated in the research 100 (86.20%) consider that there is 'Much' or 'Very Much' need for innovation in their schools, and 0 (0.00%) 'Minimally' or 'Not at all' necessary.

49 (42.20%) of the principals consider that there is 'Much' or 'Very Much' existence of a suitable climate for the implementation of innovative actions in their school unit, and only 4 (3.40%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable climate.

*Principals' view of model suitability - leadership behavior style to encourage innovation in their school organization*

Of the principals who participated in the research 112 (96.60%) consider the authoritarian leadership model 'Minimally' or 'Not at all' suitable for encouraging the implementation of innovative actions and 0 (0.00%) 'Very' or 'Extremely' appropriate.

Regarding the empowering leadership model, 38 (32.70%) consider it as 'Minimally' or 'Not at all' appropriate and only 5 (4.30%) 'Very' or 'Extremely' appropriate.

On the other hand, 68 (58.70%) consider the democratic leadership model 'Very' or 'Extremely' appropriate and only 2 (1.70%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable for encouraging the implementation of innovative actions.

*Principals' view on actions to encourage the implementation of innovations in their school organization*

Of the principals who participated in the research 49 (42.30%) consider timing 'Very' or 'Extremely' suitable for encouraging innovative actions and only 11 (9.50%) 'Minimally' or 'Not at all' appropriate.

Regarding motivation, 40 (34.50%) consider it 'Very' or 'Extremely' suitable for encouraging innovative actions and only 13 (11.20%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

On the contrary, 24 (20.70%) consider the proposal of actions 'Very' or 'Extremely' suitable for encouraging the implementation of innovative actions and 48 (50.30%) 'Minimally' or 'Not at all' appropriate.

Regarding the participation of school principals in actions, 21 (18.10%) consider it 'Very' or 'Extremely' suitable for encouraging innovative actions and 80 (69.00%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

Finally, regarding good communication climate, 96 (82.70%) consider it 'Very' or 'Extremely' suitable for encouraging innovative actions and 0 (0.00%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

*Principals' view on innovation implementation support actions in the school organization*

Of the principals who participated in the research 49 (42.20%) consider the material and technical infrastructure 'Very' or 'Extremely' suitable for supporting innovative actions and only 6 (5.20%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

Regarding the configuration of the program schedule, 67 (57.70%) consider it 'Very' or 'Extremely' suitable for supporting innovative actions and only 7 (6.00%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

On the other hand, 25 (21.50%) consider in-school training 'Very' or 'Extremely' suitable for supporting the implementation of innovative actions and 58 (50.00%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

Regarding the constant informing of the teachers, 44 (37.90%) consider it 'Very' or 'Extremely' suitable for supporting innovative actions and only 5 (4.30%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

*Principals' view of the level of knowledge - skills to encourage and support innovation in their school organization*

Of the principals who participated in the research 12 (10.30%) consider the knowledge and skills acquired in their basic and additional university education at a 'Very' or 'Extremely' good level and 49 (42.30%) at a 'Minimally' or 'Not at all' good level.

95 (81.90%) of the principals consider the knowledge and skills acquired in training programs to be at a 'Very' or 'Extremely' good level and only 1 (0.90%) at a 'Minimally' or 'Not at all' good level.

### **Research questions**

**1<sup>st</sup> research question** (According to the principals of the Region of Western Greece is there a need and the appropriate action climate for the introduction of innovative actions in the school they serve?)

Regarding the former, it emerged that 100 (86.20%) of the principals believed that there is 'Much' or 'Very Much' necessity for innovation in their school, and 0 (0.00%) 'Minimal' or 'No' necessity.

Regarding the existence of a suitable climate, it turned out that 49 (42.20%) consider that there is a 'Very' or 'Extremely' suitable climate for the implementation of innovative actions in their school, and only 4 (3.40%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable climate.

**2<sup>nd</sup> research question** (Which is considered by the principals as the most appropriate model - leadership behavior style to encourage the implementation of innovations in schools?)

Regarding the most appropriate model - leadership behavior style:

1. 112 (96.60%) of the principals considered the authoritarian leadership model 'Minimally' or 'Not at all' suitable for encouraging the implementation of innovative actions and 0 (0.00%) 'Very' or 'Extremely' suitable.

2. 38 (32.70%) of the principals considered the empowering leadership model 'Minimally' or 'Not at all' suitable and only 5 (4.30%) 'Very' or 'Extremely' suitable and

3. 68 (58.70%) of the principals considered the democratic leadership model 'Very' or 'Extremely' suitable and only 2 (1.70%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable for encouraging the implementation of innovative actions.

**3<sup>rd</sup> research question** (What actions of encouragement and support are considered by the principals to be the most appropriate for the implementation of innovations in school units?)

In terms of encouraging actions:

1. *Scheduling*: 49 (42.30%) of the principals considered it 'Very' or 'Extremely' suitable for encouraging innovative actions and only 11 (9.50%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

2. *Incitement*: 40 (34.50%) of the principals considered it 'Very' or 'Extremely' suitable for encouraging innovative actions and only 13 (11.20%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

3. *Proposal of actions by the directors*: 24 (20.70%) of the principals considered it 'Very' or 'Extremely' suitable for encouraging the implementation of innovative actions and 48 (50.30%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

4. *Participation of executives in actions*: 21 (18.10%) of the principals considered it 'Very' or 'Extremely' suitable for encouraging innovative actions and 80 (69.00%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

5. Good communication climate: 96 (82.70%) of the principals considered it 'Very' or 'Extremely' suitable for encouraging innovative actions and 0 (0.00%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

In terms of support actions, it emerged for:

1. *Materials*: 49 (42.20%) of the principals considered it 'Very' or 'Extremely' suitable for supporting innovative actions and only 6 (5.20%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

2. *Configuration of program schedule*: 67 (57.70%) of the principals considered it Very and Very Much suitable for supporting innovative actions and only 7 (6.00%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

3. *In-school training*: 25 (21.50%) of the principals considered it 'Very' or 'Extremely' suitable for supporting the implementation of innovative actions and 58 (50.00%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

4. *Constant information of teachers*: 44 (37.90%) of the principals considered it 'Very' or 'Extremely' suitable for supporting innovative actions and only 5 (4.30%) 'Minimally' or 'Not at all' suitable.

### **Correlations**

Regarding the correlation of the variables, an independence test  $\chi^2$  was carried out and where it was deemed necessary, a Spearman  $r_s$  control between the results of the research questions in relation to gender, age, school of service, years of management, additional studies and the number of training programs the principals have attended on innovation and change.

It turned out that we can claim that there are correlations for:

1. Proposal of actions (grouped variable) as an appropriate incentive action for the implementation of actions with the years of management of the school by the principals ( $\chi^2 = 13,328$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0.010 < 0.05$ ).

The Spearman  $r_s$  correlation coefficient between the variables of the action proposal (grouped) as an appropriate encouragement action for the implementation of actions and the years of school management by the principals was 0.215 ( $N = 116$ ), so it was statistically significant ( $p = 0.021 < 0.05$ ).

2. In-school training (grouped variable) as an appropriate support action for the implementation of actions with the number of seminars on innovation and changes attended by principals (grouped variable) ( $\chi^2 = 13,906$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0.008 < 0.05$ ).

The Spearman  $r_s$  correlation coefficient between the variables of in-school training (grouped variable) as an appropriate support action for the implementation of actions with the number of seminars on innovation and changes that principals attend (grouped variable) was not statistically significant.

The large number of cells with expected frequencies less than 5 made various other pairs of variables unusable.

### **Conclusions - Discussion**

The adoption of innovative actions by a school is a procedure that is obviously a relatively slow process.

Introducing an innovation in the education system is essentially an attempt to change the conditions for dealing with problems that have already been created and identified, but it can also be an attempt at renewal that has become necessary, because of either newly created needs or of problems that have arisen from the complexity of the didactic procedure where there is an ambiguity between action - result (Inbar, 1996; Siakoveli, 2011).

The school, as an open system, must constantly introduce innovations that advocate its adaptation to the new demands of the society of which it is a part (Fiske & Ladd, 2000; McGinn & Welsh, 1999).

Innovations are seen as a key feature of effective schools and are, therefore, being promoted in many countries with reforms aimed at decentralizing their education system to the benefit of school autonomy. Innovations that bypass linear teaching and inflexible time management can highlight innovative teachers (Siakovelli, 2011).

The type and form of changes must be selected and implemented according to the degree of centralization of the system to which they are addressed. Under the broad and general definition of educational change, educational innovations and reforms must always aim to improve the organization.

The organization and implementation of innovations by the school are a necessary condition in order to successfully meet social needs, to encourage the academic performance

of students, the development of social skills and the development of higher mental skills (Giannakaki, 2005).

Teachers participating in the production of knowledge must overcome their "isolation" and manage change (Everard et al, 2004 (ed. In Karabelas, Kelly and Fokiali, 2006).

Many innovations are superficially adopted and do not have the potential to differentiate teachers' attitudes and beliefs.

School principals and executives in public education who are involved in innovation are required to *diagnose and identify the factors that are favorable, the levers that they can influence or act on, and the processes they must control* (Papakonstantinou, 2008).

As the success of innovation is never guaranteed, but depends on the intelligence and clarity of the person who directs the innovation, the role of the school principal becomes crucial as long as they advocate the interest of the educational organization by implementing all the tools at their disposal, while maintaining a balance and overcoming obstacles and resistance.

Successful factors are the design, the creation of a democratic climate and a culture of change, continuous professional development, the provision of a flexible structure and sufficient resources, the provision of incentives, the mitigation of problems, the utilization of technology and proposed approaches for its design (Stylianidis , 2008).

Factors that make change difficult are the absence of stakeholders in the decision-making process, the fear of negative judgment from external evaluators, staff instability, resistance to change by students, parents or stakeholders, high implementation costs, lack of resources, distance between researchers and teachers, the pressures for uniformity in assessment, and the requirements for preparation for the next grade / class (Fullan, 1999).

The success of a change presupposes specialized knowledge of the stages of change, of the body of change but also of the forces that resist it (Burke, 2002; Hoy & Miskel, 2008; Pasiardis, 2004; Saitis, 2008).

In terms of their role in change, the principal must motivate, encourage and support innovation, facilitate liaison with local actors, identify opportunities, plan, suggest, collect and transfer information, promote and oversee processes, manage problems caused by change, negotiate with the external environment and allocate the necessary resources.

The principal must, also, realize that the change will be made by the teachers, as he can only provide them with the infrastructure, structure, tools and guidance-coordination. Much of the success of innovations depends on the attitude of teachers and their skepticism and reflection on the change that comes with a high level of training in teaching and pedagogy, which are the best sources for a lasting change in schools (Papakonstantinou, 2008).

Thus, the development of a strategy is part of the task that must be undertaken by the principal and each executive in education in order to convince subordinates that innovation is everyone's responsibility and that it will benefit everyone without marginalizing anyone who does not want, or is not convinced of the goals of, innovation.

As the principal is the guarantor of the implementation of innovations, they must diagnose and identify the factors that are favorable, the levers with which they can influence or act and the procedures that must be controlled so as to reduce the chances of failure of the implementation of innovations. Thus, in the context of the implementation of an innovation in a school organization, the principal and in general the body of any change should follow a strategy which should include the elements of rationality, participation, cooperation, constant communication with the teaching staff, the continuous monitoring and evaluation of the course, climate and needs of the school that leads to the need to introduce innovation (Papakonstantinou, 2008).

The principal is often called upon to implement an innovation that has been designed or imposed by others, which makes their role that of a facilitator and mediator. However, regardless of the origin of the innovation - from the ministry of education or within the school

- they must inform, transmit the theoretical principles regarding the management of innovation, have a two-way and effective communication with the internal environment, manage any conflicts, motivate the staff, organize efficient group meetings and seek in-service training.

### References

- Beckhard, R., Harris, R.T. (1987). *Organizational Transitions. Managing Complex Change*, 2<sup>nd</sup> edition. U.K.: Addison-Wesley.
- Bell, J. (2001). *Methodological Design of Pedagogical and Social Research: A Guide for Students and PhD Candidates*. Athens: Gutenberg.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Educational research in practice* (E. Fragou, Transl). Patra: Hellenic Open University.
- Bourandas, D. (2001). *Management*, 1<sup>st</sup> ed. Athens: Benou.
- Bouzakis, S. (1995). *Educational reforms in Greece*, vol. II. Athens: Gutenberg, 250-252.
- Burke, W. (2002). *Organization and change: Theory and practice*. California: Sage Publications.
- Chytiris, L. (2006). *Management, Principles of Business Administration*. Athens: Interbooks.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Educational Research Methodology*. (Translation: Ch. Mitsopoulou, M. Filopoulou). Athens: Metaichmio.
- Dakopoulou, A. (2008). Educational change-Reform-Innovation. In: A., Kokkos, A., Athanasoula - Reppa, A., Dakopoulou, M., Koutouzis, G., Mavrogiorgos, D. Chalkiotis, (Ed.), *Administration of Educational Organizations. Educational Administration and Politics*, vol. A, Chapter 5. Patra: Hellenic Open University, 165-211, 168-169, 172, 177, 197-198, 199.
- Delors, J. (1999). Education, the treasure within it: UNESCO, report of the International Commission on Education in the 21<sup>st</sup> Century, chaired by Jacques Delors. Gutenberg.
- Evans, R. (2001). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Everard, K.B., Morris G. (1999). *Effective Educational Administration* (D. Kikizas, Transl.), Patra: Hellenic Open University.
- Everard, K.B., Morris, G. (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Everard, K.B., Morris, G., Wilson I. (2004). *Effective School Management*, 4<sup>th</sup> ed., London: Chapman Pu.
- Fiske, E.B., Ladd, H.F. (2000). *When schools compete: A cautionary tale*. Washington D.C.: Cato Institute.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1999). *Changes forces: The sequel*. London: Falmer Press.
- Giannakaki, M.S. (2002). Administrative decentralization and implementation of innovation in the school unit Greek pedagogical and educational research. Volume II. (Papas, A., Tsiplitaris A. & Petroulakis ed.). *Pedagogical Society of Greece*. Athens: Atrapos, 120-121.
- Giannakaki, M.S. (2005). The implementation of innovations in the school organization. In: A. Kapsalis, (Ed.), *Organization and Administration of School Organizations*. Thessaloniki: University of Macedonia Publications, 243-276.
- Hannan, M., Freeman, J. (1984). *Structural inertia and organizational change*. *American Sociological Review*, 28: 149-164.
- Hatzipanagiotou, P. (2001). *Teacher Training: Issues of Planning and Evaluation Organization*. Athens: Typothito, 19.
- Hoy, W., Miskel, C. (2008). *Educational Administration: theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill, Inc.



- Inbar, D. E. (1996). *Planning for innovation in education*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Karabelas, K., Kelly, A., Fokiali, P. (2006). Interaction and communication within the school space as an essential condition for successful and sustainable educational change. In: G. Bagakis (ed.) *Educational changes, the intervention of the teacher and the school*. Athens: Metaichmio, 56-65.
- Kotter, J. (2001). *Leader in change*, 1<sup>st</sup> edition. Athens: Review.
- Koutouzis, M. (1999). *General Principles of Management*. Volume A'. Patra: Hellenic Open University, 140.
- Kyriazi, N. (1999). *Sociological Research: A Critical Review of Methods and Techniques*. Athens: Ellinika Grammata.
- Masourou, B. (2012). *Educational Scenarios*. Athens: Panteion University.
- Mavrogiorgos, G. (2008). The Educational Unit as a Body for the Formulation and Exercise of Educational Policy. In: A., Athanasoula - Reppa, A., Dakopoulou, M., Koutouzis, G., Mavrogiorgos, D. Chalkiotis, (Ed.), *Administration of Educational Organizations. Educational Administration and Politics*, vol. A', Chapter 5. Patra: Hellenic Open University, 121, 143.
- Mavroskoufis, D. (2002). *The introduction and reception of innovations in schools: Theoretical framework and practical problems*. New Education, vol. 103, 16-23.
- McGinn, N., Welsh T. (1999). *Decentralization of education: Why, when, what and how? Fundamentals of educational planning*. No. 64. Paris: Unesco Publishing, International Institute of Educational Planning (IIEP).
- Michopoulos, A. (2004). "Leadership as a necessary function of innovative action and organizational efficiency in schools today and tomorrow". In the collective, *Educational Innovations for the school of the Future*. Athens: Typothito - Dardanos.
- Pamouktsoglou, A. (2005). *Evaluation and quality in education: the case of the innovation "All-Day School", in All-Day Primary Schools. Vision and reality. Operation and problems. Orientations and expectations*. Athens: Atrapos.
- Papakonstantinou, G. (2008). *The Role of Training Executives in Implementing Innovative Interventions: An Administrative Approach*.
- Paraskevopoulos, I. (1993). *Scientific research methodology* vol. 2. Athens, 132.
- Pasiardis, P. (2004). *Educational Leadership: From the period of favorable indifference to the modern age*. Athens: Metaichmio.
- Pasias, G. (2002). The project SEPPE: An alternative proposal to support the Greek school against the challenges of the "knowledge society and innovation", in *Learning and Teaching: Contemporary Research Approaches*. Symposium Training Seminar, 18-20 December 1998, European Delphi Center. Athens: Ed. KEE, 273-286.
- Raptis, N. (2006). *The management of innovation by the school leadership*. Scientific Step, vol. 6, June 2006.
- Rekleitis, P. (2002). *Innovation as a critical dimension in business development, Administrative Briefing*, Issue 23, May 2002.
- Rekleitis, P., Trivellas, P. (2000). *The shaping of the innovative behavior of companies in Greece. The role of competitive strategy. Administrative Information*. Athens, 18, 108-124.
- Ryan, T., Joong, P. (2005). Teachers and Students Perception of the Nature and Impact of Large-Scale Reform. *Canadian Journal of Educational and Administration Policy*, vol. 38, 42-50.
- Saitis, C. (2008). *The Principal of the public school*. Athens: Ministry of Education and Religion.
- Sergiovanni, Th., (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledgeand Falmer.
- Siakoveli, P. (2011). *Issues of Organization and Administration of Educational Organizations*. Patra: Self-publishing.

Stylianidis, M. (2008). *The School of the Future: Strategic Forecasting and Planning*. Athens: Grigoris.

Vergidis, D., Lionarakis, A., Lykourgiotis, A., Makrakis, V., Matralis, Ch. (1998 - 1999). *Open and distance education. Institutions and functions*, volume A'. Patra: Hellenic Open University, 270-275

## **Πιλοτικό πρόγραμμα «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο». Υλοποίηση στην πράξη**

**Μπούρα Στυλιανή**

Διευθύντρια 13ου Νηπιαγωγείου Λάρισας, Νηπιαγωγός (ΠΕ60), ΥΠΑΙΘ  
stellampoura@gmail.com

**Παπαδοπούλου Όλγα**

Εκπαιδευτικός 13ου Νηπιαγωγείου Λάρισας, Νηπιαγωγός (ΠΕ60), ΥΠΑΙΘ,  
olgaaprilis@gmail.com

### **Περίληψη**

Θεωρείται ευρέως αποδεκτή η αναγκαιότητα προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στη σύγχρονη μορφή της πολιτισμικής κοινωνίας που ζούμε, ενώ, ταυτόχρονα, επιβάλλεται η εφαρμογή νέων διδακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και μεθόδων που ως στόχο θα έχουν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές, ώστε να γίνουν οι αυριανοί ενεργοί πολίτες. Η παρούσα μελέτη αφορά την εφαρμογή του Πιλοτικού Προγράμματος «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο» και διερευνά την ανταπόκριση, θετική ή αρνητική, που είχε στους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την εφαρμογή του, κατά το σχολικό έτος 2020-21. Το δείγμα αποτελούν 83 από τις 101 οικογένειες νηπίων και προνηπίων που φοιτούν σε 4/θέσιο Νηπιαγωγείο της περιφέρειας της Θεσσαλίας. Μέσα από την ερευνητική διαδικασία αποδείχθηκε η επιτυχία της εφαρμογής του προγράμματος και η επίτευξη των αρχικών στόχων. Μαθητές και γονείς εξέφρασαν θετική στάση απέναντι στη νέα μαθησιακή περιοχή, θεώρησαν ότι τα παιδιά αύξησαν το γνωστικό τους επίπεδο και ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές κατάφεραν να συνεργαστούν προς όφελος των τελικών αποδεκτών, τους μαθητές.

**Λέξεις κλειδιά:** πιλοτικό πρόγραμμα, αγγλικά, νηπιαγωγείο.

### **Εισαγωγή**

Κατά το σχολικό έτος 2020-21 εφαρμόστηκε πιλοτικά με την υπ' αρ. Φ.7/76108/ΓΔ4/17-06-2020 απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων «Δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα στο Νηπιαγωγείο» (Β' 2418) ο εμπλουτισμός του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου και η δημιουργική ενασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με την αγγλική γλώσσα μέσω δημιουργικών και ευχάριστων δραστηριοτήτων που στόχο έχουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Με την υπ' αρ. Φ.7/82462/ΓΔ4 2653/30-06-2020/τ.Β' Υπουργική Απόφαση «Ορισμός νηπιαγωγείων για την πιλοτική εισαγωγή δραστηριοτήτων στην αγγλική γλώσσα στο Νηπιαγωγείο» ορίζονται τα νηπιαγωγεία ανά την επικράτεια που θα υλοποιήσουν το πιλοτικό πρόγραμμα. Η επιλογή αφορά νηπιαγωγεία αστικών, ημιαστικών και ορεινών περιοχών της επικράτειας. Η εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας θα υλοποιείται μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων βιωματικού χαρακτήρα, δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα για το κάθε τμήμα ενός Νηπιαγωγείου και με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών Νηπιαγωγών και Αγγλικής του τμήματος. Η/Ο Νηπιαγωγός παραμένει στο τμήμα και έχει ενεργό ρόλο στην οργάνωση των δραστηριοτήτων, αφού αυτές συναποφασίζονται από τους δύο εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. Φ.80378/ΓΔ4 (2)/ 26-07/2020 αρ. φύλλου 3311 «Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου» οι ανάγκες που προκύπτουν οδηγούν στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση όσων συμμετέχουν στο πιλοτικό πρόγραμμα τόσο των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60 και ΠΕ06 αρχικά, όσο και των εκπαιδευτικών Νηπιαγωγών (ΠΕ60) και Αγγλικής (ΠΕ06) στη συνέχεια προκειμένου:

- ✓ Να αντιληφθούν τα βασικά στοιχεία λειτουργίας του Νηπιαγωγείου.

- ✓ Να κατανοήσουν τις κύριες εκπαιδευτικές παραμέτρους, τη σημασία αλλά και την αναγκαιότητα της εισαγωγής των αγγλικών στο Νηπιαγωγείο.
- ✓ Να αναπτύξουν ένα συνεργατικό πλαίσιο προκειμένου να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν δημιουργικές δραστηριότητες στα αγγλικά για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.
- ✓ Να ακολουθήσουν μεθοδολογίες και μαθησιακές διαδικασίες σύμφωνες με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και τη μεθοδολογία εκμάθησης των αγγλικών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Το επιμορφωτικό υλικό της επιμόρφωσης έχει ως άξονα πέντε (05) θεματικές ενότητες ([https://www.iep.edu.gr/services/mitroo/files/proskfiles/th\\_133.pdf](https://www.iep.edu.gr/services/mitroo/files/proskfiles/th_133.pdf)) :

1. Εισαγωγή: Ταυτότητα του προγράμματος.
2. Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας και σύνδεση με τη μαθησιακή διαδικασία.
3. Φιλοσοφία και λειτουργία του προγράμματος στο Νηπιαγωγείο.
4. Το πλαίσιο εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και η συνεργασία των εκπαιδευτικών.
5. Προτάσεις δημιουργικών δραστηριοτήτων στα αγγλικά.

Από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) διατίθεται στους εκπαιδευτικούς με τη χρήση κωδικών εισόδου στην πλατφόρμα, υποστηρικτικό υλικό, άρθρα για μελέτη, ερωτήσεις αναστοχασμού και ειδικά διαμορφωμένες δραστηριότητες. Όλοι οι επιμορφούμενοι κατά την εξέλιξη του προγράμματος έχουν στη διάθεσή τους το επιμορφωτικό υλικό ενώ ενημερώνονται παράλληλα από την πλατφόρμα Moodle του Ι.Ε.Π. (<https://www.iep.edu.gr/services/mitroo/login.php>).

Με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο στόχος είναι να επιτευχθεί:

- ✓ Η έκθεση των μαθητών στη ξένη γλώσσα μέσα από την υλοποίηση δραστηριοτήτων και τη παροχή γλωσσικών ερεθισμάτων, σε ένα πολυαισθητηριακό και πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης (Krashen, 1999).
- ✓ Η ενθάρρυνση και παρότρυνση χρήσης των νέων στοιχείων στην αγγλική γλώσσα ώστε μέσω αυτών να αυξήσουν τις γνώσεις τους, να αναπτύξουν αξίες, πρότυπα και στάσεις ζωής, αφού αρχικά κατανοήσουν το γλωσσικό εισαγόμενο, χωρίς όμως να απαιτείται η παραγωγή λόγου από τους ίδιους τους μαθητές (Αλεξίου, 2019).
- ✓ Η εστίαση στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας και στην ανάγκη διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης εμπλουτίζοντας τα υφιστάμενα προγράμματα.
- ✓ Η διευκόλυνση της επικοινωνίας και η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης σε θέματα σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους Φ.80378/ΓΔ4 (2)/ 26-07/2020).
- ✓ Η ανάπτυξη ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη καθώς και η υποστήριξη της γνώσης των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των μικρών παιδιών με σεβασμό στην ολιστική προσέγγιση της μάθησης (Φ.80378/ΓΔ4 (2)/ 26-07/2020)..
- ✓ Η πραγματοποίηση μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων με διαθεματικό χαρακτήρα και η ανταπόκριση στις παιδαγωγικές αρχές του Αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου στηριζόμενη στην αμοιβαία και αρμονική αλληλεπίδραση και συνεργασία των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας (Φ.80378/ΓΔ4 (2)/ 26-07/2020).
- ✓ Η ενίσχυση κινήτρων για μάθηση μέσω της ανάπτυξης ενός συνεργατικού πλαισίου που ενθαρρύνει και διεγείρει το ενδιαφέρον, δημιουργώντας μία ευχάριστη μαθησιακή ατμόσφαιρα (Beeland, 2002; Kennewell. 2004).
- ✓ Η ανάδειξη της αξίας της ελευθερίας ώστε να αποδομηθούν συμπεριφορές και να καλλιεργηθούν γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Krashen, 1919).
- ✓ Η χρήση ψηφιακών εργαλείων.

- ✓ Η βελτίωση των γνώσεων και η προσαρμογή των πληροφοριών στο νέο επικοινωνιακό περιβάλλον το οποίο μέσω της διαγλωσσικότητας φροντίζει το γραμματισμό, την επικοινωνία και τη συνεργατική δημιουργικότητα των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2020).

Βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική πρώτη επαφή του παιδιού με την ξένη γλώσσα αποτελούν τόσο η εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες τους) όσο και η υποστήριξη της μάθησης μέσω κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού/διδακτικού υλικού για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Με την υλοποίηση δραστηριοτήτων στην αγγλική γλώσσα, οι μαθητές διαμορφώνουν την ταυτότητα του ενεργού πολίτη στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον από τη μικρή ηλικία και εκτίθενται σε νέα γλωσσικά ερεθίσματα με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου αλλά όχι με την αυστηρή και ρητή έννοια της διδασκαλίας της γλώσσας (Κακανά & Καρατζά, 2001). Οι δραστηριότητες εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που καθορίζετε στο Ε.Ω.Π. του Νηπιαγωγείου και υλοποιούνται με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.

Απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών νηπιαγωγών (ΠΕ60) και των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06), δίνοντας έμφαση στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων, των αναγκών αλλά και των κλίσεων που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Ο/Η εκπαιδευτικός ΠΕ06 ενημερώνεται από τον/την εκπαιδευτικό ΠΕ60 για τα παιδιά, την οργάνωση της τάξης και του σχολείου, την υλικοτεχνική υποδομή κτλ. Μελετά τον Προγραμματισμό Εκπαιδευτικού Έργου (τριμηνιαίο ή ετήσιο) και συζητά με τον εκπαιδευτικό ΠΕ60 για τα πεδία αξιοποίησης στην αγγλική γλώσσα. Ο/Η εκπαιδευτικός ΠΕ06 έχει το βασικό ρόλο στην τάξη για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και ο/η εκπαιδευτικός ΠΕ60 έχει βοηθητικό και υποστηρικτικό ρόλο. Βάση της επιτυχίας αποτελεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με τους/τις νηπιαγωγούς για τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού κλίματος, η οποία θα έχει ως αφετηρία την οργάνωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στο Νηπιαγωγείο, με έμφαση στην αξιοποίηση των αναγκών, των κλίσεων και των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων των νηπίων. Η ιδιοσυγκρασία των μικρών μαθητών οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να βρουν τους κατάλληλους τρόπους που θα διοχετεύσουν τη γνώση, θα μιλήσουν στο μυαλό των παιδιών και θα αγγίξουν την καρδιά τους (Αλεξίου, 2015).

Αξιοποιώντας όλα τα μαθησιακά πλαίσια του Νηπιαγωγείου αλλά και δίνοντας έμφαση σε καταστάσεις καθημερινότητας και αυθεντικής επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικές δράσεις και εκδηλώσεις εμπλουτίζονται με την αγγλική γλώσσα (Tomlinson, 2011). Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά εκφράζονται με «πολλές γλώσσες» (Κουτσοβάνου, 2012), όπως την κίνηση, τη δραματοποίηση, τη ζωγραφική. Και αυτές οι δεξιότητές τους αναπτύσσονται μέσα από δραστηριότητες θεματικών ενοτήτων. Ενθαρρύνεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση ώστε η συνεργασία των μαθητών και η συμμετοχή τους σε δράσεις να αποσκοπούν σε κάποιο απτό αποτέλεσμα και επίλυση ενός προβλήματος (Willis, 1996). Δίνεται κυρίως έμφαση όχι στη δομική οργάνωση της αγγλικής μορφής της γλώσσας (δηλαδή στον τρόπο που εκείνη συντακτικά και γραμματικά εφαρμόζεται γραπτά ή προφορικά) αλλά στο νόημα και το περιεχόμενο που εκείνη έχει (Αλεξίου, 2020). Δημιουργούνται συνθήκες ερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης στο σχολείο και σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα όπου ο στόχος δεν είναι η παραγωγή δομημένου λόγου, αλλά η κατανόηση του γλωσσικού εισαγόμενου (Αλεξίου, 2019).

### **Σκοπός της έρευνας**

Στο χώρο της εκπαίδευσης πραγματοποιείται μία συνεχής προσπάθεια προσέγγισης του άριστου αποτελέσματος με την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και της διάχυσης θεμάτων που απασχολούν την κοινωνία όπως η πολυπολιτισμικότητα και η χρήση ξένων γλωσσών. Έννοιες που μπορούν να επιτευχθούν μόνο με τη συμμετοχή όλων των

φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διάχυση της γνώσης σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Ο κύριος σκοπός της έρευνας που υλοποιήθηκε είναι η διερεύνηση απήχησης της εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο» στην προσχολική ηλικία.

Η έρευνα κρίθηκε αναγκαία προκειμένου:

- Να καταγραφούν οι τελικές εντυπώσεις των εμπλεκόμενων σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος και τα αποτελέσματα της συνεργασίας εκπαιδευτικών ΠΕ06 και ΠΕ60.
- Να αναδειχθεί η τελική αποδοχή ή όχι του προγράμματος από γονείς και μαθητές.
- Να αναδειχθεί η επιθυμία ή αντίθετα η άρνηση επέκτασης του προγράμματος στα Νηπιαγωγεία της επικράτειας.

Στόχος της έρευνας, όπως και κάθε ερευνητικής διαδικασίας, είναι να αποτελέσει βασικό εργαλείο στη βελτίωση των πρακτικών και των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εφαρμογή του Πιλοτικού Προγράμματος «Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο», αισιοδοξεί να γίνει αποδεκτό από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς και μέσω της ερευνητικής διαδικασίας. Για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων συντάχθηκε ερωτηματολόγιο με τις ανάλογες ερωτήσεις.

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων ακολουθήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας, προκειμένου να διασφαλιστεί η συγκέντρωση πρωτογενών δεδομένων (Creswell, 2011). Μέσω της ερευνητικής διαδικασίας μπορούμε να εστιάσουμε στο γενικό αλλά και στο καθολικό των απόψεων και των δεδομένων που θα προκύψουν, αφού συνδυάζει την επεξήγηση των αιτιών ανεξάρτητα από το υποκείμενο με βάση το μοντέλο αίτιο-αποτέλεσμα με στόχο την διατύπωση καθολικών συμπερασμάτων. Επίσης οι ποσοτικές έρευνες διακρίνονται για την υψηλό δείκτη αντικειμενικότητας του αποτελέσματος. Τα αποτελέσματα προκύπτουν κατόπιν στατιστικής επεξεργασίας. Παρουσιάζονται μέσω διαγραμμάτων και αριθμών, με συνέπεια την αποφυγή παρερμηνειών (Robson, 2010).

Προκειμένου να αποτυπωθούν οι απόψεις των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αρχικά σχεδιάστηκε και συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων, εκ των οποίων οι 12 ήταν κλειστού τύπου Likert και μία (01) ανοιχτού τύπου. Στη συνέχεια στάλθηκε σε 5 γονείς για να υλοποιηθεί η δοκιμαστική του λειτουργία και να ανιχνευτούν τυχόν προβλήματα και δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσαν και να επιτευχθεί ο εννοιολογικός έλεγχος. Ακολούθησαν οι απαραίτητες διορθώσεις για την ολοκλήρωσή του. Όσον αφορά τη δεοντολογία της έρευνας ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες ότι η διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας είναι βασισμένη στα δεοντολογικά πλαίσια και ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 101 οικογένειες των μαθητών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και αποτέλεσαν τον πληθυσμό της έρευνας ενώ το τελικό δείγμα ήταν 83 συμμετέχοντες. Από τους συμμετέχοντες οι 55 ήταν γυναίκες και οι 28 άντρες. Η ηλικία της πλειονότητας του δείγματος κυμαινόταν από 30 έως 40 χρόνων σε ποσοστό 85,6% (71 άτομα). Το Νηπιαγωγείο που υλοποιήθηκε η έρευνα είναι ένα πολυδύναμο Νηπιαγωγείο αστικής περιοχής της Θεσσαλίας με προφίλ ανοιχτό στις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, όπου, όπως προαναφέρθηκε, φοιτούν 101 νήπια-προνήπια. Προκειμένου να αναγάγουμε αποτελέσματα συλλέχθηκε δείγμα με 83 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (ποσοστό 82%) με τη χρήση του ηλεκτρονικού εργαλείου έρευνας της Google Forms. Το δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό.

### **Ανάλυση ερευνητικών αποτελεσμάτων**

Στην πλειονότητά του, το δείγμα αποτελούσαν γυναίκες ( $n=55$ , 66,3%), κυρίως μεταξύ 30 έως 40 χρόνων ( $n=71$ , 85%), ενώ οι άντρες κατείχαν το 33,7% του δείγματος. Από αυτούς το μεγαλύτερο πλήθος ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίου ( $n=36$ , 43,4%) και το 31,3% ήταν

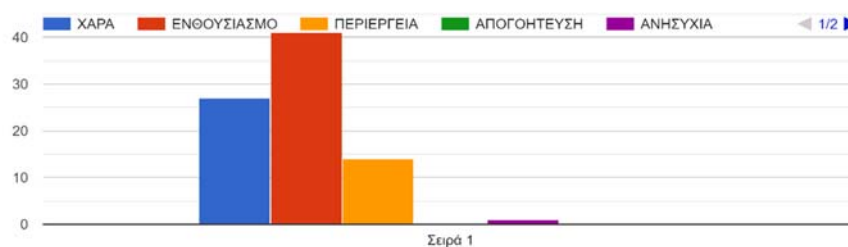
απόφοιτοι λυκείου. Αξίζει η αναφορά του ποσοστού του 14,5% που ήταν γονείς κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ενώ μόνο το 10% συμπλήρωσαν «άλλο» (Πίνακας 1). Τα ποσοστά του δείγματος μας δείχνουν το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων της σχολικής μονάδας και ταυτόχρονα εκφράζουν τον εκπαιδευτικό οραματισμό για το μέλλον των παιδιών τους, εκ των οποίων το 38,6% είχαν παιδιά που φοιτούσαν στα προνήπια και το 61,4% παιδιά που φοιτούσαν στα νήπια.

**Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος**

<b>Ηλικία</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Κάτω των 30	3	2,8
30 – 40	71	85,6
41-50	8	9,6
50 και άνω	1	2
<b>Σύνολο</b>	<b>83</b>	<b>100.0</b>
<b>Φύλο</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Γυναίκες	55	66,3
Άντρες	28	33,7
<b>Σύνολο</b>	<b>83</b>	<b>100</b>
<b>Μορφωτικό επίπεδο</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Απόφοιτος Λυκείου	26	31,3
Απόφοιτος Πανεπιστημίου	36	43,4
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	12	14,5
Κάτοχος Διδακτορικού	0	0
Άλλο	9	10.8

Ανιχνεύοντας την πρώτη εντύπωση που έκανε στους γονείς η εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο νηπιαγωγείο φοίτησης των παιδιών τους (ως το μοναδικό επιλεγέν Νηπιαγωγείο στο Νομό τους), κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα: «Πώς νιώσατε όταν ακούσατε ότι το παιδί σας θα κάνει αγγλικά κατά τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο». Από αυτούς είκοσι επτά (27) απάντησαν ότι ένιωσαν χαρά (32,4%), σαράντα ένα (41) ενθουσιασμό (49,4%), δεκατέσσερις (14) περιέργεια (17%) και ένας (1) ανησυχία (1,2%) (Σχήμα 1).

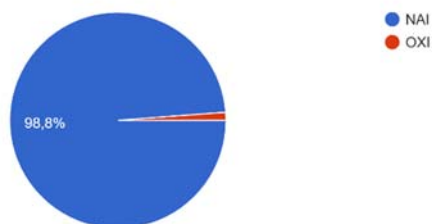
Πώς νιώσατε όταν ακούσατε ότι το παιδί σας θα κάνει αγγλικά κατά τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο



**Σχήμα 1. Εντύπωση γονέων**

Στο ερώτημα «Πιστεύετε ότι ήρθε σε επαφή με την ξένη γλώσσα με ευχάριστο και παιχνιδώδη τρόπο», το 98,8% απάντησε «ναι», ενώ μόνο το 1,2% του δείγματος απάντησε «όχι». Από τις απαντήσεις του δείγματος διαφαίνεται η επιτυχία της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε σεβόμενη τις ιδιαιτερότητες της προσχολικής ηλικίας (Σχήμα 2).

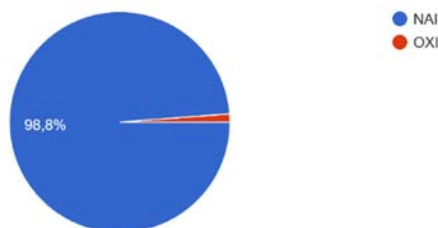
Πιστεύετε ότι ήρθε σε επαφή με την ξένη γλώσσα με ευχάριστο και παικνιώδη τρόπο  
83 απαντήσεις



**Σχήμα 2. Τρόπος διδακτικής προσέγγισης**

Στο ερώτημα «Θα επιθυμούσατε τη συνέχιση του προγράμματος “Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο”», οι γονείς απάντησαν «ναι» στην πλειοψηφία σε ποσοστό 98,8% εκδηλώνοντας φανερά την επιθυμία συνέχισης της εφαρμογής του Πιλοτικού Προγράμματος (Σχήμα 3).

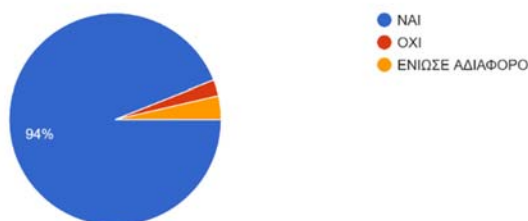
Θα επιθυμούσατε τη συνέχιση του προγράμματος "ΑΓΓΛΙΚΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ"  
83 απαντήσεις



**Σχήμα 3. Έκφραση επιθυμίας συνέχισης προγράμματος**

Ταυτόχρονα ερευνήθηκε ο αντίκτυπος του προγράμματος στους μαθητές με το ερώτημα «Το παιδί σας δέχτηκε το πρόγραμμα με χαρά και ενθουσιασμό». Σε ποσοστό 94% η απάντηση ήταν θετική «ναι», ενώ το 4% του δείγματος απάντησε ότι «ένιωσε αδιάφορο» και το 2% του δείγματος εξέφρασε την αρνητική στάση των παιδιών τους και απάντησε «όχι» (Σχήμα 4).

Το παιδί σας δέχθηκε το πρόγραμμα με χαρά και ενθουσιασμό;  
83 απαντήσεις

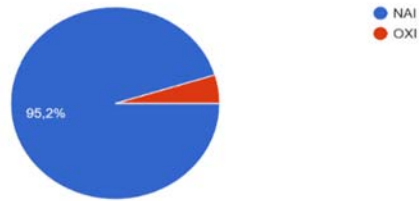


**Σχήμα 4. Αντίκτυπος προγράμματος στο μαθητικό δυναμικό**

Στην ερώτηση σχετικά με την καταλληλότητα της ηλικίας των παιδιών για την εισαγωγή τους σε ένα νέο μαθησιακό αντικείμενο σχετικά άγνωστο, οι γονείς απάντησαν σε ποσοστό 95,2% ότι θεωρούν την ηλικιακή κατηγορία κατάλληλη, ενώ ποσοστό 4,8% απάντησαν ότι την θεωρούν ακατάλληλη (Σχήμα 5).



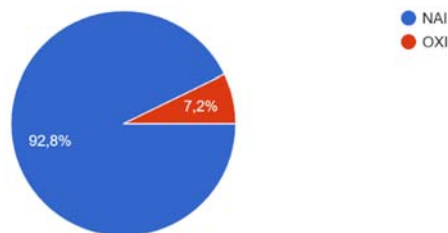
Θεωρείτε την ηλικία αυτή κατάλληλη για την πρώτη επαφή των παιδιών με την ξένη γλώσσα και την εξοικείωση μαζί της με παιχνιώδη τρόπο  
83 απαντήσεις



**Σχήμα 5. Δείκτης κατάλληλης ηλικιακής κατηγορίας**

Οι γονείς πιστεύουν ότι η επαφή που είχε το παιδί τους στη μικρή ηλικία θα το βοηθήσει στην καλύτερη κατάκτηση της γλώσσας σε ποσοστό 92,8%, ενώ το 7,2% του δείγματος είχε αντίθετη άποψη (Σχήμα 6).

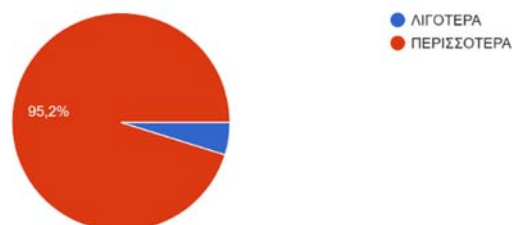
Θεωρείτε ότι η πρώτη επαφή που έχει ήδη κάνει θα το βοηθήσει στην καλύτερη κατάκτησή της αργότερα  
83 απαντήσεις



**Σχήμα 6. Δείκτης κατάκτησης γνωστικού αντικειμένου**

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η εντύπωση των γονέων σε σχέση με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Απαντώντας στο ερώτημα «Πιστεύετε ότι το παιδί σας έμαθε περισσότερα ή λιγότερα από όσα περιμένατε», οι γονείς απάντησαν «περισσότερα» σε ποσοστό 95,2% , ενώ σε ποσοστό 4,8% είχε μεγαλύτερες μαθησιακές προσδοκίες (Σχήμα 7).

Πιστεύετε ότι έμαθε περισσότερα ή λιγότερα από όσα περιμένατε;  
83 απαντήσεις



**Σχήμα 7. Ποσοστιαία καταχώρηση προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων**

Στο τέλος του ερωτηματολογίου δόθηκε στους γονείς μία ερωτηση ανοιχτού τύπου προκειμένου να εκφράσουν την άποψή τους για το πρόγραμμα, καθώς και βελτιωτικές προτάσεις (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2. Απόψεις γονέων**

<ul style="list-style-type: none"><li>• Είναι μια σπουδαία πρωτοβουλία που μόνο όφελος μπορεί να φέρει στους μικρούς μαθητές! Ευχαριστούμε πολύ!</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Είχαμε ήδη επαφή με τα αγγλικά από μικρή ηλικία, ήταν μια ευχάριστη έκπληξη το να υπάρχουν και ως μάθημα στην καθημερινότητα του.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ξεκινήσαμε πολύ καλά στην αρχή και μου έμαθε πολλές λέξεις στα αγγλικά αλλά στην πορεία κουράστηκε και δεν τα ήθελε και πάρα πολύ.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Πολύ ενθουσιασμένη γιατί προσέφερε στο παιδί μου μια πολύ καλή πρώτη επαφή με τη αγγλική γλώσσα.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Πραγματικά εντυπωσιακό να ακούς τα παιδάκια να λένε αγγλικές λεξούλες.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Συγχαρητήρια!</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ήταν πολύ ικανοποιητικό παρά τις δυσκολίες με την τηλεκπαίδευση, αν ήταν όλη η χρονιά δια ζώσης τα παιδιά θα μάθαιναν ακόμη πιο πολλά.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Οι εντυπώσεις μου είναι οι καλύτερες. Μπράβο σας!</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Πολύ καλή πρωτοβουλία.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Θεωρώ την επαφή με τα αγγλικά του παιδιού μου θετική.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ήταν υπέροχο και οι λέξεις που έμαθε το παιδί το βοηθήσανε αρκετά γι' αυτό να συνεχίσετε τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Μπράβο σας!</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Όταν η εισαγωγή νέων μαθημάτων γίνεται σε μικρή ηλικία δεν αντιμετωπίζεται ως αγγαρεία αλλά ως ευχάριστο κομμάτι της καθημερινότητας.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Τελειότητα!</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΗΤΑΝ ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΟ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟ ΩΣΤΕ ΟΙ ΜΙΚΡΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΑ ΕΡΘΟΥΝ ΣΕ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Πολύ ευχαριστημένη και μεγάλη πρόοδο στα μικρούλια μας!!!</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Συγχαρητήρια στο 13<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Λάρισας.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ενθουσιάστηκε το παιδί αλλά και εγώ μαζί! Μερικά απογεύματα λέγαμε και στο σπίτι λέξεις στα αγγλικά, όπως χρώματα, ζώα κ.α. Μπράβο σας για την προσπάθεια γι' αυτήν την πρώτη επαφή με μία ξένη γλώσσα σε παιδιά νηπιακής ηλικίας!</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Εξαιρετική δουλειά!</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Η κόρη μου έχει μάθει αρκετά. Θα θέλαμε πιο πολλές ώρες.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Υπέροχο!</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Αν και το παιδί μου ανήκει ηλικιακά στα μικρότερα παιδιά των προνηπίων, εξοικειώθηκε και χρησιμοποιεί λίγες αγγλικές λεξούλες με φυσικό τρόπο. Θεωρώ την εισαγωγή του μαθήματος πολύ επιτυχημένη.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Συγχαρητήρια για την προσπάθεια να είναι το νηπιαγωγείο μας ένα σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Μία καινοτομία με θετικά αποτελέσματα.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Τα παιδιά μας έχουν ήδη επαφή με τη ξένη γλώσσα στην καθημερινότητα με διάφορες ορολογίες που έχουν ενταχθεί στο λεξιλόγιο μας. Τους δόθηκε η ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τη διαφορά ελληνικής και ξένης διαλέκτου.</li></ul>

Με τα τραγούδια και το λεξιλόγιο θυμηθήκαμε και εξοικειωθήκαμε και εμείς με την ξένη γλώσσα. Ευχαριστούμε και συγχαρητήρια!

Θα ήταν χρήσιμο βάσει της ερευνητικής δεοντολογίας να ακολουθούσε η ενότητα της συζήτησης των αποτελεσμάτων με τη σύγκριση-αντιπαραβολή άλλων πιθανών ερευνών ώστε να δείξετε τις ομοιότητες/διαφορές των ευρημάτων της δικής σας έρευνας με ευρήματα άλλων ερευνών. (επειδή το πρόγραμμα είναι πιλοτικό δεν έχουμε άλλες έρευνες στον ελλαδικό χώρο στον οποίο θέλαμε κυρίως να αναφερθούμε, Στόχος είναι αυτή η πρώτη έρευνα να συγκριθεί με επόμενες)

### **Συμπεράσματα**

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις στην προσχολική αγωγή έχουν φέρει στο φως την ανάγκη υιοθέτησης αλλά και εφαρμογής ενός νέου μοντέλου οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενίσχυσης του προφίλ ενός αναβαθμισμένου σχολείου. Στο «νέο σχολείο», που όραμά του έχει το μετασχηματισμό της γνώσης και την αναπόφευκτη σύνδεσή της με την ευρύτερη κοινωνία καθώς και τη σύγχρονη πολιτισμικά ετερότητα, η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από μικρή ηλικία αντιμετωπίστηκε θετικά από όλους τους εμπλεκόμενους.

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού Πιλοτικού Προγράμματος κατά την εφαρμογή του, πραγματοποιήθηκε χωρίς να αντιμετωπίσει ιδιαίτερες δυσκολίες. Η εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας εμπλούτισε το υφιστάμενο πρόγραμμα με δραστηριότητες κατάλληλες των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών της προσχολικής ηλικίας, ακολουθώντας τις διαδικασίες μάθησης του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου και οι μαθητές έδειξαν χαρούμενοι κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι γονείς έδειξαν ενθουσιασμό, χαρά αλλά και περιέργεια στο άκουσμα ότι το παιδί τους θα κάνει αγγλικά στο νηπιαγωγείο, ενώ μόνο ένας στους 83 έδειξε ανησυχία. Από την ερευνητική ανάλυση, συμπερασματικά διαφαίνεται ότι τα αρχικά τους συναισθήματα συνεχίστηκαν και έως το τέλος της σχολικής χρονιάς. Δεν επηρεάστηκαν από την εξ αποστάσεως διδασκαλία, η οποία μεσολάβησε λόγω της πανδημίας. Το πρόγραμμα υποστήριξε τον παιγνιώδη χαρακτήρα της μάθησης, τη διερευνητική και διαθεματική προσέγγιση. Οι μαθητές αποδέχτηκαν με ευκολία τη συνύπαρξη των δύο εκπαιδευτικών στην τάξη ΠΕ60 και ΠΕ06 και οι εκπαιδευτικοί απέδειξαν την ικανότητά τους να συνεργαστούν για την επίτευξη των στόχων. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύεται ότι η συνεργατική κουλτούρα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η από κοινού σχεδίαση, οργάνωση, αλλά και υλοποίηση δραστηριοτήτων, διαμόρφωσε θετική στάση απέναντι στην πολυγλωσσία, τη διαπολιτιστική προσέγγιση και το νέο μαθησιακό αντικείμενο. Η εκπαιδευτική επαγγελματική κοινότητα των ΠΕ60 και ΠΕ06 στο σχολείο της έρευνας συνεργάστηκε αρμονικά και συλλογικά για την επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος με την υλοποίηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων και ρουτινών που αντλούσαν τη θεματική τους από την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τα δεδομένα αυτά αποτελούν ενθαρρυντική βάση για περαιτέρω διερεύνηση και αξιολόγηση. Μέσω παιγνιωδών και βιωματικών δράσεων αποδείχθηκε ότι οι μαθητές αφομοίωσαν τη γνώση και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους.

Ένοιωσαν χαρά και ικανοποίηση τόσο οι ίδιοι όσο και οι οικογένειές τους. Το νέο μαθησιακό αντικείμενο που εντάχθηκε στο πρόγραμμά τους, επεκτάθηκε στην ευρύτερη κοινωνία και ενίσχυσε την άποψή της ότι η πρώιμη επαφή με την ξένη γλώσσα θα συντελέσει στην καλύτερη κατάκτησή της αργότερα. Για το λόγο αυτό επιθυμούν σύμφωνα με όσα δήλωσαν και τη συνέχιση του Πιλοτικού Προγράμματος.

Αποτελεί γεγονός ότι μόνο όταν στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές αισθάνονται ικανοποίηση και χαρά, μπορούν να αυτενεργούν, να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους και να ωθούνται στη μάθηση και στην προσωπική τους βελτίωση. Η έκθεση των μαθητών στη ξένη γλώσσα μέσα από την υλοποίηση δραστηριοτήτων και την παροχή γλωσσικών ερεθισμάτων, εστίασε στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας και στην ανάγκη διαπολιτισμικής

αλληλεπίδρασης εμπλουτίζοντας τα υφιστάμενα προγράμματα. Αποδεικτικά (στα αποτελέσματα της έρευνας), σύμφωνα με την άποψη των γονέων, τα παιδιά απέκτησαν περισσότερες γνώσεις από όσες οι ίδιοι προσδοκούσαν. Στη δια ζώσης επικοινωνία οι γονείς εξέφραζαν καθημερινά τον ενθουσιασμό τους για τον όγκο των πληροφοριών (στην ξένη γλώσσα), που έχουν προσλάβει τα παιδιά τους. Το καθημερινό τους λεξιλόγιο εμπλουτίστηκε και χρησιμοποιούσαν αγγλικές ορολογίες στις καθημερινές τους ρουτίνες. Σημαντικός παράγοντας στην καλύτερη εμπέδωση ήταν πέραν της βιωματικής προσέγγισης και η χρήση ηλεκτρονικών λογισμικών, καθώς και αγγλόφωνων τραγουδιών.

Η αφομοίωση και η πρόσληψη πληροφοριών στη ξένη γλώσσα, των παιδιών προσχολικής ηλικίας, εντυπωσίασε και τους εκπαιδευτικούς αγγλικής και νηπιαγωγούς, οι οποίοι θεώρησαν τα μαθησιακά αποτελέσματα ως μη προσδοκώμενα. Αποδεικνύεται με αυτό τον τρόπο ότι τακτικά θα πρέπει να πραγματοποιούνται μετρήσεις των ενδιαφερόντων των μαθητών καθώς τα ενδιαφέροντα των μικρών παιδιών αλλάζουν με την πάροδο των χρόνων και σε συνάρτηση με την κοινωνική αλληλεπίδραση (Michelli, 1993).

Τα σχόλια των γονέων στην ερώτηση ανοιχτού τύπου που τους δόθηκε προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους, είναι θετικά και ταυτόχρονα ενθαρρυντικά για τη συνέχιση του προγράμματος. Η εφαρμογή του Πιλοτικού Προγράμματος θεωρήθηκε και στην πράξη επιτυχής και αποδεκτή από μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στις 26 Ιουλίου 2021 ανακοινώθηκε και επίσημα στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως Αρ. Φύλλου 3311, Αριθμ. Φ.80378/ΤΔ4 (2) «Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου» η συνέχιση και επέκταση σε όλα τα Νηπιαγωγεία της Επικράτειας. Οι δραστηριότητες στην Αγγλική Γλώσσα θα ενταχθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και Ε.Ω.Π. του Νηπιαγωγείου, κατά την πρωινή λειτουργία και υποχρεωτικά σε δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. Λόγω της επέκτασης θα υλοποιηθεί όπως και το σχολικό έτος 2020-21, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αγγλική γλώσσα ως ξένη γλώσσα έχει εισαχθεί στα προσχολικά εκπαιδευτικά πλαίσια σε όλη την Ευρώπη και στο εξωτερικό, και ένας μεγάλος αριθμός σχολείων προσχολικής ηλικίας, κρατικών και ιδιωτικών, έχουν καταβάλει σημαντικές προσπάθειες από αυτή την άποψη (Αλεξίου, 2020).§

Αποδείχθηκε η αξία της κατάκτησης της ξένης γλώσσας ως ένα όργανο επικοινωνίας στην πολιτισμική μας κοινωνία, όπου με την ενθάρρυνση και την παρότρυνση της χρήσης των νέων στοιχείων στην αγγλική γλώσσα, οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας αύξησαν τις γνώσεις τους και τις προσάρμοσαν με επιτυχία στο επικοινωνιακό περιβάλλον. Ο τρόπος που η κάθε κοινωνία αξιολογεί τη γνώση και περισσότερο όταν μιλάμε για σχολική γνώση, οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει, καθώς και η αποδοχή που αυτές έχουν, μπορεί να μας δώσει πληροφορίες για την κοινωνία αυτή (Berstein, 1971).

### **Αναφορές**

Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in preschools: Facts and fictions. In Zoghbor, W. & Alexiou, T. (Eds.), *Advancing english language education* (103-113). Dubai, UAE: Zayed Publication.

Αλεξίου, Θ. (2019). Οδηγός Νηπιαγωγού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας (4-6 ετών), Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο από: <http://www.greeklanguage.gr/certification/research/show.html?id=25>.

Beeland, W. D. (2002). Student engagement, visual learning and technology: Can interactive whiteboards help? Paper presented at the Annual Conference of the Association of Information Technology for Teaching Education, Trinity College, Dublin, Ireland.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Kennewell, S. (2004). The influence of interactive presentation tools on pedagogy. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, University of Manchester, September 2004. Διαθέσιμο από: <http://www.leEds.ac.uk/educol/documents/151717.htm> (last accessed 19 April 2019).

Krashen, S. (1999a). *The input hypothesis: Issues and implication*. New York: Longman.

Krashen, S. (1999b). *Three arguments against whole language & why they are wrong*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2011). *Approaches and methods in language teaching (2nd ed.)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Tomlinson, B. (2011). *Material development in language teaching (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, U.K.: Longman Addison-Wesley.

Αλεξίου, Θ. (2015). Σειρές κινουμένων σχεδίων και “Πέππα το γουρουνάκι”: ένας κρυμμένος θησαυρός στη γλωσσική εκμάθηση. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα* (σσ.187-207). Αθήνα: Gutenberg.

Κακανά, Δ. Μ. & Καρατζά, Δ. (2001, Νοέμβριος). Πρόγραμμα-Πρόταση για την ευαισθητοποίηση και διδασκαλία των αγγλικών στα ελληνόπουλα της προσχολικής ηλικίας: Εφαρμογή και αξιολόγηση. Προφορική Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ναύπλιο, 11ος/2001.

Κουτσουβάνου, Ε. (2012, Επιμ.). *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Reggio Emilia (μετάφραση, Βεργιοπούλου Αθηνά)*. Αθήνα: Πατάκης.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαδόπουλος, Ι. (2020). *Από την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας στην παιδαγωγική της τάξης: υποστηρίζοντας γραμματισμό, την επικοινωνία και τη συνεργατική δημιουργικότητα των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.