



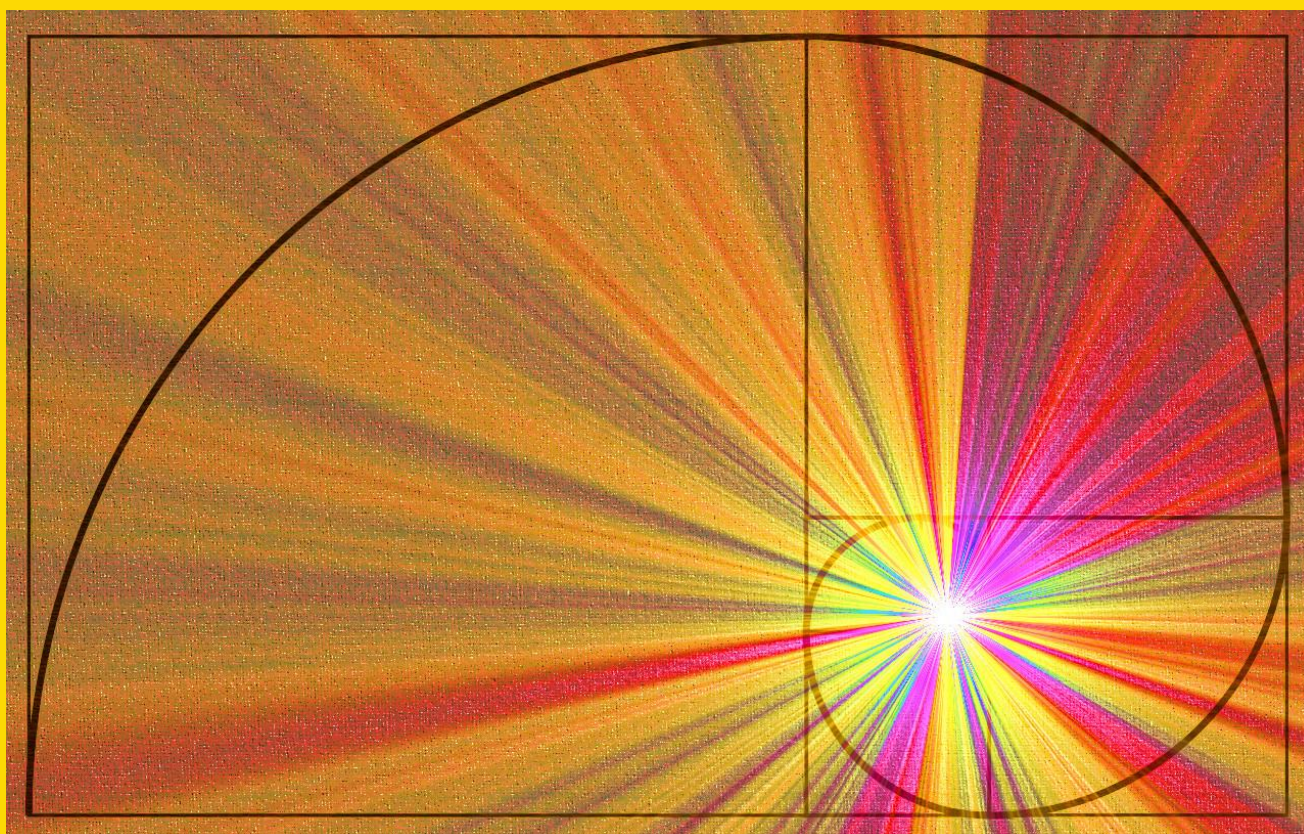
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 2, Issue 1 (2020)

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 τα ελληνικά, τα αγγλικά ή τα γαλλικά.

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

Αρχισυντάκτης: Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

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

Μπατσίλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα - Contents

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL BOARD	6
Χρήση των διαπραγματευτικών μεθόδων εκπαιδευτικών και γονέων ως τρόπου επίλυσης των μεταξύ τους διαφωνιών.....	8
Καραβίας Σπυρίδων, Μυλωνάς Φώτιος.....	
Επαγγελματική εξουθένωση Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας: δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	19
Μπαντούνα Μαρία.....	
Μία προσέγγιση της διδασκαλίας της «Ιστορίας της Τέχνης» μέσα από τη χρήση εικονικού περιβάλλοντος: θεωρία και πράξη	32
Μορτάκη Σαπφώ	
Η επίδραση του συλλ ηγεσίας-διοίκησης διευθυντών δημοτικών σχολείων στη διαχείριση κρίσης από τις συγκρούσεις εκπαιδευτικών.....	42
Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος, Μπαντούνα Μαρία, Κουσάβελος Νικόλαος.....	
Σχέσεις περιμέτρου - εμβαδού με χρήση ΤΠΕ σε φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.....	55
Σολάκης Δημήτριος, Νικολαντωνάκης Κωνσταντίνος	
Κοινωνικές ικανότητες και επαγγελματική εξουθένωση: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής.....	68
Συμεωνίδου Αγάπη, Μαγγόπουλος Γεώργιος.....	
Ιστορικά Αριθμητικά Συστήματα με χρήση ΤΠΕ σε φοιτητές	80
Τσαρτσάρης Αντώνιος, Νικολαντωνάκης Κωνσταντίνος	
Teachers' attitudes towards the use of ICT in the educational process of people with special educational needs	90
Vouglanis Taxiarchis	
Increasing Vocal Repertoire in order to Reduce Screaming Behavior in Toddler with Autism	100
Chaldi Dimitra	
Οι μεταβολές στον ρόλο του καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια προκαταρκτική προσέγγιση.....	107
Ζδέτση Φιλάρη, Καρανικόλα Ζωή, Παναγιωτόπουλος Γιώργος	
Συμμετοχή Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Επιμορφωτικά Προγράμματα: Κίνητρα και Εμπόδια	118
Καλλιάρης Κωνσταντίνος	
Ποιοτική διερεύνηση των πηγών επαγγελματικού άγχους και των αντιδράσεων σε αυτές, του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής.....	130
Κοτρίτσου Πολυξένη.....	
Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας. Διερεύνηση απόψεων, στάσεων και εκτιμήσεων μαθητευομένων για το πρόγραμμα.....	144

Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Καρατζάς Ιωάννης	
Οι Ψηφιακές Δεξιότητες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων σύμφωνα με το:	
«Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη {SWD (2016) 195 final}»	158
Καρανικόλα Ζωή, Ζαραβίνας Μιχαήλ, Παναγιωτόπουλος Γεώργιος.....	
Διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων «φύλο» και «ειδικότητα» στο στυλ	
διοίκησης του διευθυντή σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η	
περίπτωση της περιφέρειας Θεσσαλίας	167
Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Μπατσίλα Μαριάνθη, Κολοκοτρώνης Δημήτριος.....	

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το δεύτερο τεύχος του περιοδικού *International Journal of Educational Innovation* της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) είναι γεγονός. Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για συμμετοχή στις διεργασίες του περιοδικού (ως μέλη της επιστημονικής και συντακτικής επιτροπής) ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα να αλληλεπιδράσει με έναν ακόμη τρόπο, εκτός των συνεδρίων, των σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που πραγματοποιούμε. 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 τις 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 τη μάθηση, αλλά και γενικότερα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και την 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.

Ευχόμαστε το δεύτερο αυτό τεύχος να γίνει 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 second issue of the International Journal of Educational Innovation of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK) is a fact. The response of the educational community to the invitation to participate in the journal's processes (as members of the scientific and editorial committee) was particularly great and gave them an opportunity to interact in a way other than the conferences, seminars and other activities carried out. In this way, we come a step closer to our basic strategic choice: the creation of a large **Learning Community**, which will concern all teachers, at all levels of education.

Once more, this issue also presents a variety of topics related to education, and educational practices. The goal of each teacher is to find the best way to achieve the goals set in the subject taught and in the target groups. These goals include, in addition to conveying

knowledge, enhancing the cultivation of attitudes and values such as self-confidence, self-esteem, or empathy, 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 to 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 the importance of disseminating knowledge are accepted. Our goal then is to disseminate teachers' suggestions and ideas as well as their research findings.

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

Δρ. Χάρης Τσιχουρίδης, Παν/μιο Θεσσαλίας, Αρχισυντάκτης

Dr. Charilaos Tsichouridis, Chief Editor, University of Thessaly

Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης

Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPK President, Publishing Director

Χρήση των διαπραγματευτικών μεθόδων εκπαιδευτικών και γονέων ως τρόπου επίλυσης των μεταξύ τους διαφωνιών

Καραβίας Σπυρίδων

Εκπαιδευτικός, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
spycar@sch.gr

Μυλωνάς Φώτιος

Εκπαιδευτικός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
phomyl@gmail.com

Περίληψη

Γονείς και εκπαιδευτικοί μοιράζονται ένα κοινό στόχο: τη βελτίωση του παιδιού – μαθητή, τόσο μαθησιακά, όσο και σε επίπεδο κοινωνικοποίησης και συναισθηματικής ισορροπίας. Η επικοινωνία ανάμεσα στα δύο μέρη είναι πολύ σημαντική, καθώς μία σχέση συνεργασίας είναι κομβικής σπουδαιότητας.

Γονείς και εκπαιδευτικοί διαφωνούν στην βαθμολόγηση, τη συμπεριφορά, την επιμέλεια, τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα και στην κοινωνικότητά του μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Χωρίς να το γνωρίζουν, χρησιμοποιούν τη διαπραγμάτευση θέσης ή την αρχετυπική διαπραγμάτευση.

Σε αυτή την εργασία, ερευνώνται κυρίως δύο θέματα. Η μέθοδος η οποία είναι περισσότερο κοινή ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας γονέων και δασκάλων και το πώς αυτή επηρεάζει την επικοινωνία ανάμεσα στις δύο πλευρές και αντίστοιχα τη σχολική ζωή του παιδιού.

Στο πρώτο μέρος της έρευνας χρησιμοποιούμε ερωτηματολόγια, ενώ στο δεύτερο κάνουμε συνεντεύξεις σε γονείς και εκπαιδευτικούς μαθητών δημοτικού σχολείου. Η ανάλυση των δεδομένων μας δείχνει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις διαπραγματευτικές αντιλήψεις γονέων και δασκάλων.

Λέξεις κλειδιά: Γονική εμπλοκή, αρχετυπική διαπραγμάτευση, σχολική επικοινωνία

Εισαγωγή- Η αξία της διαπραγμάτευσης

Στη ζωή μας διαπραγματευόμαστε περισσότερο απ' ό,τι νομίζουμε. Η διαπραγμάτευση είναι ένας τρόπος να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες μας και να πετύχουμε αυτά που επιθυμούμε. Είμαστε όλοι μέρος ενός δικτύου σχέσεων και στηριζόμαστε στη βοήθεια των άλλων ανθρώπων. Παρομοίως, οι άλλοι άνθρωποι έχουν τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες.

Η διαπραγμάτευση είναι μία μορφή πειστικής επικοινωνίας. Είναι ένας τρόπος να πείσουμε τους άλλους, να κάνουν ό,τι θέλουμε εμείς να κάνουν. Ως εκ τούτου, απαιτεί από εμάς, να κάνουμε ερωτήσεις, να ανταλλάσσουμε πληροφορίες, να διαμορφώνουμε προτάσεις, να διαβάζουμε τη γλώσσα του σώματος και τέλος να επηρεάζουμε ή ακόμα και να πείθουμε. Απαιτείται ενσυναίσθηση, συμπάθεια, κατανόηση, γνώση, διορατικότητα, διπλωματία, όπως και διακριτικότητα.

Η διαπραγμάτευση, ως ένα εργαλείο στη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα, έχει μία συνεχώς αυξανόμενη αξία. Υπάρχει μία εξελισσόμενη αλλαγή στην εκτίμηση της γονικής εμπλοκής και τον ρόλο της σε διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης, δημιουργώντας θέματα συγκρουόμενων απόψεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η γνώση τεχνικών διαπραγμάτευσης και από τα δύο μέρη, γονείς και δασκάλους, θα μπορούσε να οδηγήσει σε μία εποικοδομητική λύση αυτών των διαφορών. Αφού ο φανερός τουλάχιστον στόχος, είναι κοινός, δηλαδή η σχολική πρόοδος και η ψυχική ηρεμία του μαθητή.

Σύγχρονες τάσεις στον τομέα των διαπραγματεύσεων

Στο πεδίο της διαπραγμάτευσης, ο Howard Raiffa και ο Robert Axelrod εξέτασαν τη θεωρία των παιγνίων σε συνδυασμό με το μοντέλο της λογικής επιλογής (Raiffa, 1982, Axelrod, 1984). Ο Axelrod μερικά χρόνια αργότερα παρατήρησε τα όρια αυτού του μοντέλου, σημειώνοντας ότι οι άνθρωποι τείνουν περισσότερο να είναι προσαρμοστικοί, παρά λογικοί στη λήψη αποφάσεων (Axelrod, 1984).

Οι καθηγητές του Harvard University, Roger Fisher και William Ury, παρουσίασαν την αρχετυπική διαπραγμάτευση, που στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των ανθρώπων. Αυτό έγινε μέσα από το βιβλίο τους 'Getting to yes', που είναι πρωτοπόρο στο πεδίο διαχείρισης των συγκρούσεων (Fisher & Ury, 1981). Οι Fisher και Ury, πρότειναν ένα λογικό μοντέλο διαπραγμάτευσης για κάθε περίπτωση διαφωνίας, από ένα γεωπολιτικό θέμα, μέχρι ένα διαζύγιο, ή μια εργασιακή διαφωνία. Το αίσθημα της διαμάχης, από τη στιγμή που αναγνωρίζεται, μετριάζεται και ελαχιστοποιείται όσο είναι δυνατό, για χάρη της αιτιολογημένης ανάλυσης και συζήτησης, που προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα.

Στις ΗΠΑ και στη Μεγάλη Βρετανία, το ενδιαφέρον για τη διαπραγμάτευση έχει αυξηθεί θεαματικά τα τελευταία χρόνια, με προγράμματα όπως το «Influence and Negotiation Strategies program» στο πανεπιστήμιο Stanford, «Successful Negotiation Essential Strategies and Skills» στο πανεπιστήμιο του Michigan και το πιο δημοφιλές και σημαντικό απ' όλα το «Program on Negotiation (PON)» που είναι σύμπραξη τριών πανεπιστημίων, της Νομικής σχολής του Harvard, του Massachusetts Institute of Technology (MIT) και του Tufts University.

Στην Ελλάδα το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών παρέχει ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεων με τίτλο 'Δίπλωμα στις διαπραγματεύσεις', το ΕΚΠΑ παρέχει ένα επίσης εξ αποστάσεως πρόγραμμα με τίτλο 'Διεθνείς και επαγγελματικές διαπραγματεύσεις' και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας έχει μάθημα με τίτλο 'Διαπραγματεύσεις και διαχείριση κρίσεων στην πολιτική και τα οικονομικά'.

Διαπραγμάτευση θέσης και αρχετυπική διαπραγμάτευση

Σύμφωνα με το βιβλίο των Roger Fisher και William Ury, 'Getting to yes' οι κύριες μέθοδοι της διαπραγμάτευσης είναι η διαπραγμάτευση θέσης και η αρχετυπική διαπραγμάτευση.

Η διαπραγμάτευση θέσης – συχνά αναφέρεται και ως διανεμητική διαπραγμάτευση – περιλαμβάνει τη διαφωνία βασισμένη πάνω σε μία θέση. Κάθε πλευρά παίρνει μία ακραία θέση ανάλογη με αυτά που θέλει να πετύχει, τις ανάγκες της και τους περιορισμούς της. Αυτές οι θέσεις είναι σχεδόν πάντα στο αντίθετο άκρο από τις αντίστοιχες της άλλης πλευράς. Οι δύο πλευρές μεταχειρίζονται τη διαπραγμάτευση σαν ένα παιχνίδι μηδενικού συνόλου, στο οποίο μόνο ο ένας μπορεί να κερδίσει, όπως περιγράφεται στην θεωρία των παιγνίων. Οι διαπραγματεύσεις θέσης, περιγράφονται και από το μοντέλο της προκαθορισμένης σταθερής πίτας.

Η αρχετυπική διαπραγμάτευση είναι ένας άλλος τύπος διαπραγμάτευσης, στον οποίο τα δύο μέλη εργάζονται μαζί σε μία συμφωνία που θα στηρίζεται αρχικά στις αξίες, αλλά και θα αφήνει και τους δύο ευτυχισμένους με το αποτέλεσμα, όπως και με το επίπεδο της σχέσης τους. Αντί να σκέφτονται με όρους θέσεων, σκέφτονται με όρους ενδιαφερόντων και προβλημάτων. Αντίθετα, με τα παιχνίδια μηδενικού συνόλου, η αρχετυπική διαπραγμάτευση δεν αφήνει κανένα από τα δύο μέρη σε χειρότερη θέση από αυτήν που είχε πριν ξεκινήσει η διαπραγμάτευση. Μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί, όσον αφορά στην αναλογία της πίτας, από το ότι τα δύο μέρη συνεργάζονται για να δημιουργήσουν μία μεγαλύτερη και αμοιβαία ωφέλιμη πίτα την οποία θα μοιραστούν στο τέλος (Long, 2013).

Η αρχετυπική διαπραγμάτευση ή διαπραγμάτευση αξιών (principled negotiation) ορίζεται από τέσσερα βασικά σημεία (Fisher & Ury, 1981):

- α. Άνθρωποι: Ξεχώρισε τους ανθρώπους από τα προβλήματα.
- β. Ενδιαφέροντα: Εστίασε στα ενδιαφέροντα και όχι στις θέσεις.
- γ. Επιλογές: Δημιούργησε μια ποικιλία πιθανών λύσεων με αμοιβαίο κέρδος.

δ. Κριτήρια: Επέμεινε ότι το αποτέλεσμα θα ορίζεται από κάποιες αντικειμενικές σταθερές.

Τακτικές διαπραγμάτευσης

Οι άνθρωποι που ξεκινούν να διαπραγματευτούν για ένα θέμα χρησιμοποιούν τακτικές, τις περισσότερες φορές χωρίς να γνωρίζουν ποια μέθοδο ακολουθούν.

Οι περισσότερες συνηθισμένες τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης είναι:

α. Η τακτική της σιωπής. Αποφεύγουμε να αποκαλύψουμε πληροφορίες χωρίς να το θέλουμε.

β. Σκόπιμη επίδειξη συναισθημάτων και αντιδράσεων. Θέλουμε να επηρεάσουμε την άλλη πλευρά, κάνοντάς τους να νομίζουν ότι γνωρίζουν τις προτιμήσεις μας.

γ. Σκόπιμη επίδειξη πληροφοριών για την πλευρά μας.

δ. Μεγιστοποίηση της αξίας της προσφοράς μας και συγχρόνως ελαχιστοποίηση των κερδών μας.

ε. Μεγιστοποίηση του κόστους για την άλλη πλευρά από τη μη επίτευξη συμφωνίας.

στ. Απειλές, Παγίδες. Προσπαθούμε να φοβίσουμε τους άλλους και να τους κάνουμε να υποχωρήσουν.

ζ. Επιθετική συμπεριφορά. Είναι η πίεση για υποχώρηση της άλλης πλευράς και απαίτηση για καλύτερες προσφορές.

η. Ψευδείς πληροφορίες, δηλώσεις και στοιχεία.

θ. Τελεσίγραφο. Προσπαθούμε να πείσουμε την άλλη πλευρά χρησιμοποιώντας την έλλειψη χρόνου ως απειλή.

Οι πιο συχνές τακτικές για ανθρώπους που χρησιμοποιούν την αρχετυπική διαπραγμάτευση είναι:

α. Ξεχωρίζουμε τους ανθρώπους από τα προβλήματα. Χρησιμοποιούμε την ενεργή ακρόαση, την κατανοητή ομιλία, το ενδιαφέρον για τις ανησυχίες των άλλων, το χτίσιμο σχέσης συνεργασίας και τη στοχευμένη ομιλία για να οδηγηθούμε στις λύσεις.

β. Μιλάμε για τις αντιλήψεις της άλλης πλευράς. Τα δύο μέρη πρέπει να μπορούν να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους στις θέσεις των άλλων.

γ. Ζητάμε τη συμμετοχή της άλλης πλευράς. Ζητάμε τις συμβουλές τους και τους ενθαρρύνουμε, όπου αυτό είναι δυνατό.

δ. Προσδιορίζουμε τα αισθήματα. Τα δικά μας και της άλλης πλευράς. Πρέπει να επιτρέψουμε στην άλλη πλευρά, να μπορέσει να εκφράσει αυτό που νιώθει.

ε. Ψάχνουμε για τα ενδιαφέροντα. Όταν ένα πρόβλημα προσδιορίζεται με όρους ενδιαφερόντων των δύο πλευρών, τότε είναι πιθανότερο να βρεθεί μία λύση που θα τους ικανοποιεί και τους δύο.

στ. Χρησιμοποιούμε την ενεργή ακρόαση. Αυτή θα μας βοηθήσει να καταλάβουμε τις αντιλήψεις των άλλων, να αισθανθούμε τα αισθήματά τους και να ακούσουμε αυτά που έχουν να πουν.

ζ. Μιλάμε για τα δικά μας ενδιαφέροντα. Εάν θέλουμε η άλλη πλευρά να υπολογίζει τα ενδιαφέροντά μας, τότε πρέπει να τα εξηγούμε με σαφήνεια.

η. Αποφεύγουμε τις απειλές. Κάθε πλευρά πρέπει να αποφεύγει τις κατηγορίες και τις επιθέσεις στην άλλη, μιλώντας μόνο για τη δική της πλευρά.

θ. Χρησιμοποιούμε αντικειμενικά κριτήρια. Αποφάσεις που βασίζονται σε λογικές σταθερές είναι ευκολότερο να γίνουν αποδεκτές και από τα δύο μέρη.

ι. Χτίζουμε μία σχέση εργασίας. Όσο πιο γρήγορα μετατρέψουμε ένα ξένο σε κάποιον που γνωρίζουμε, τόσο ευκολότερη γίνεται η διαπραγμάτευση.

ια. Ψάχνουμε για αμοιβαίο όφελος. Ως διαπραγματευτές πρέπει πάντα να ψάχνουμε για λύσεις οι οποίες θα αφήνουν και τα δύο μέρη ικανοποιημένα.

Γονική εμπλοκή

Οι έρευνες έχουν δείξει, ότι η γονική εμπλοκή είναι σημαντική για την μάθηση των παιδιών, για τη συμπεριφορά τους στο σχολείο και τους σχολικούς στόχους τους. Τα παιδιά γίνονται περισσότερο πετυχημένοι μαθητές σε όλα τα σχολικά επίπεδα, αν οι γονείς τους συμμετέχουν στο σχολείο και ενθαρρύνουν την εκπαίδευση και τη μάθηση στο σπίτι, όποιο και αν είναι το εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονιών τους (Dauber & Epstein, 1989).

Για να ορίσουμε την γονική εμπλοκή, χρησιμοποιούμε την τυπολογία της Epstein (Epstein, 2001), η οποία καθορίζει έξι τύπους εμπλοκής και παρουσιάζει μερικές πρακτικές και δράσεις για να περιγράψει την εμπλοκή περισσότερο ολοκληρωμένα.

α. Ανατροφή. Η οικογένεια, όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών, δημιουργεί στο σπίτι συνθήκες που ευνοούν τη μάθηση.

β. Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Δημιουργία ενός αμφίδρομου συστήματος επικοινωνίας, μέσω του οποίου θα επιτυγχάνεται η ενημέρωση των γονέων για το σχολικό πρόγραμμα γενικά, καθώς και την πρόοδο του παιδιού τους ειδικότερα.

γ. Εθελοντική προσφορά των γονέων στο σπίτι. Κάθε μορφή υποστήριξης που μπορούν να παρέχουν οι γονείς στο σχολείο.

δ. Μάθηση στο σπίτι. Παροχή πληροφοριών και γνώσεων στους γονείς, για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι, όταν αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε ορισμένες ασκήσεις ή κάποια μαθήματα. Εδώ, εντάσσονται και οι προσπάθειες των γονέων να αναπτύξουν στα παιδιά τους δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές.

ε. Λήψη κοινών αποφάσεων γονέων – εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή στη σχολική επιτροπή ή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

στ. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας. Χρησιμοποίηση και αξιοποίηση πόρων ή υπηρεσιών του Δήμου ή της Περιφέρειας προς όφελος των μαθητών, των οικογενειών τους και γενικά του σχολείου.

Η τυπολογία αυτή, αναπτύχθηκε από την Joyce Epstein του Πανεπιστημίου Johns Hopkins, για να βοηθήσει τους εκπαιδευτές στην ανάπτυξη του σχολείου και στα προγράμματα συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών. Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, ο πιο συνηθισμένος τύπος γονικής εμπλοκής, είναι η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Οι γονείς, επικοινωνούν με το σχολείο και τους δασκάλους σε μία τυπική ή όχι βάση, για να πληροφορηθούν για θέματα σχετικά με τα παιδιά τους, ή για να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και τα παράπονά τους σε σχέση με τα σχολικά θέματα. Η ανατροφή, όπως την ορίζει η Epstein, και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, δεν έχουν ακόμη τόσο μεγάλο ρόλο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εθελοντική προσφορά των γονέων, επίσης δεν έχει κάποια τυπική φόρμα στα ελληνικά σχολεία και αναφέρεται μόνο σε μεμονωμένους γονείς οι οποίοι είναι πρόθυμοι να προσφέρουν. Τέλος, αρκετοί γονείς βοηθούν τα παιδιά τους στο διάβασμα στο σπίτι με ένα τρόπο που σπάνια ορίζεται από το σχολείο και συνήθως κατευθύνεται από τον δάσκαλο της τάξης, μία πρακτική η οποία συνδέεται απευθείας με την επικοινωνία.

Διαπραγμάτευση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς

Τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί, συχνά διαφωνούν για τις ακαδημαϊκές προοπτικές του παιδιού. Βλέπουν τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και όταν συναντώνται, ο καθένας προσπαθεί να πείσει τον άλλο για το δίκιο του. Αν και οι δύο έχουν τον ίδιο στόχο, που είναι η βελτίωση του παιδιού – μαθητή, έχουν διαφορετικές εμπειρίες από την καθημερινότητά του, διαφορετικές σχέσεις με αυτό και μερικές φορές επικεντρώνονται σε διαφορετικές πλευρές της προσωπικότητας του παιδιού και ίσως να διαφέρουν στο εκπαιδευτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.'

Οι διαφωνίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, αναφέρονται στα πέντε στοιχεία της ακαδημαϊκής επιτυχίας του παιδιού – βαθμολογία, συμπεριφορά, συμμετοχή,

επιμέλεια και κοινωνικότητα. Μερικοί γονείς πιστεύουν ότι οι βαθμοί του παιδιού θα έπρεπε να είναι καλύτεροι, μερικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο μαθητής θα έπρεπε να είναι περισσότερο ήσυχος μέσα στην τάξη. Το πρόβλημα δημιουργείται, όταν η άλλη πλευρά έχει μία διαφορετική γνώμη, συχνά στο αντίθετο άκρο. Τότε οι δύο πλευρές συναντώνται, συνήθως στο σχολείο και οι σχετικές ερωτήσεις που προκύπτουν είναι:

- α. Πώς φέρονται σε αυτή τη συνάντηση;
- β. Πώς θα έπρεπε να φερθούν;
- γ. Οι ενέργειές τους ταιριάζουν με τις τακτικές ενός διαπραγματευτή θέσης, ή με τις τακτικές ενός αρχετυπικού διαπραγματευτή;

Οι περισσότερες έρευνες σε σχέση με τη γονική εμπλοκή δείχνουν τη σημασία αυτής της εμπλοκής για τα παιδιά, αλλά επίσης δείχνουν την σημασία ενός καλού επικοινωνιακού επιπέδου ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο (Countryman & Elish-Piper, 1998, Chrispeels, 1996, Greene & Tichenor, 2003, Eptsein, 2001, Poulou & Matsagouras, 2007). Διαβάζοντας τα βασικά σημεία κάθε διαπραγματευτικής μεθόδου, μπορούμε εύκολα να καταλάβουμε ότι η μέθοδος που ταιριάζει περισσότερο στο σχολικό περιβάλλον είναι η αρχετυπική διαπραγμάτευση. Γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργαστούν για χάρη των παιδιών και αυτό σημαίνει ότι είναι σημαντικό να διατηρήσουν ένα καλό επίπεδο σχέσεων μεταξύ τους. Μόνο η αρχετυπική διαπραγμάτευση μπορεί να εγγυηθεί αυτό το επίπεδο σχέσεων. Η διαπραγμάτευση θέσεων ίσως οδηγήσει σε σύγκρουση, αν κανείς δεν υποχωρεί, ή οι δύο πλευρές χρησιμοποιούν τις απειλές και τις επιθετικές τακτικές της διαπραγμάτευσης θέσης.

Πολλές μελέτες, έχουν δείξει την σημασία του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων και των κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών τους. Οι περισσότεροι μορφωμένοι γονείς, ίσως να πιστεύουν ότι ήδη βοηθούν αρκετά τα παιδιά τους, ενώ οι λιγότερο μορφωμένοι δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν περισσότερο, αν οι δάσκαλοι τους έλεγαν πώς να το κάνουν (Dauber & Epstein, 1989). Το επίπεδο και το είδος της γονικής εμπλοκής, επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων (Albert & Luzzo, 1999, Lareau, 1996, 2003). Δεν υπάρχουν παρόμοιες έρευνες που να εξετάζουν τη σημασία του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών ή των κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών της περιοχής του σχολείου.

Οι υποθέσεις που κάναμε για αυτή τη μελέτη είναι:

- α. Γονείς και εκπαιδευτικοί με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, συνήθως λύνουν τις διαφορές τους χρησιμοποιώντας τακτικές αρχετυπικής διαπραγμάτευσης, ενώ αυτοί που έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, χρησιμοποιούν τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης.
- β. Τα σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, έχουν γονείς και εκπαιδευτικούς που διαπραγματεύονται με τακτικές αρχετυπικής διαπραγμάτευσης, ενώ εκείνα που βρίσκονται σε περιοχές με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο έχουν γονείς και εκπαιδευτικούς που διαπραγματεύονται με τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης.
- γ. Γονείς και εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικές τακτικές, ανάλογα με τον τύπο προσωπικότητας της άλλης πλευράς.
- δ. Άνδρες και γυναίκες δεν έχουν διαφορές, όσο αφορά στις διαπραγματευτικές τακτικές τους.

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία στην περιοχή της Νίκαιας στο χρονικό διάστημα Οκτώβριος 2018 – Νοέμβριος 2018.

Στο πρώτο στάδιο διανεμήθηκαν 150 ερωτηματολόγια σε γονείς και άλλα τόσα σε εκπαιδευτικούς. Από τα 150 ερωτηματολόγια των γονέων συλλέχθηκαν τα 107 και από τα αντίστοιχα των εκπαιδευτικών, συλλέχθηκαν τα 102. Εκτός από τη μέθοδο διαπραγμάτευσης που χρησιμοποιείται από κάθε πλευρά, ερευνήθηκε η σχέση που μπορεί να έχει αυτή με άλλους παράγοντες, δηλαδή το φύλο και η ηλικία του ερωτώμενου, η συνοικία που διαβίει, το μορφωτικό του επίπεδο, η ενσυναίσθησή του, και το πώς αντιδρά ανάλογα με το πώς

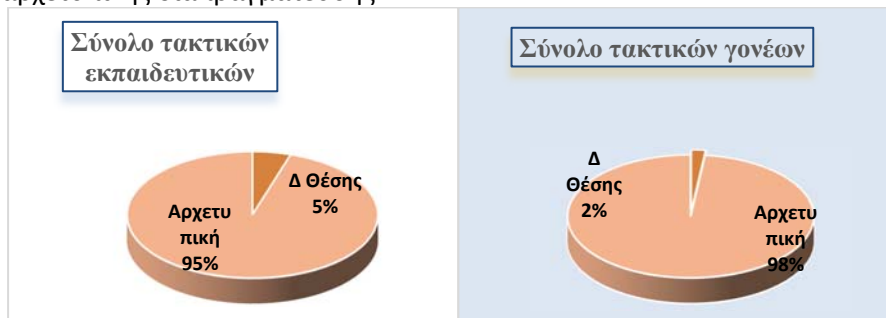
του συμπεριφέρεται ο συνομιλητής του. Τα ερωτηματολόγια έχουν συμπληρωθεί από 102 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι 31 ήταν άντρες (30%) και οι 71 γυναίκες (70%) και 107 γονείς, 29 άντρες (27%) και 78 γυναίκες (73%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατείχαν το βασικό μόνο πτυχίο (80-78%) και η πλειοψηφία των γονέων είχε μόνο το απολυτήριο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (74-69%). Ορισμένα σχολεία ανήκαν στις υψηλές κοινωνικο-οικονομικά περιοχές (Νεάπολη, Άγιος Φίλιππος) (22 εκπαιδευτικοί και 57 γονείς), ενώ τα υπόλοιπα στις χαμηλές κοινωνικο-οικονομικά περιοχές (Ευαγγελίστρια, Μητρόπολη, Άσπρα Χώματα, Άγιος Γεώργιος) (80 εκπαιδευτικοί και 50 γονείς).

Η συνηθέστερη ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν μεταξύ 45 και 54 χρόνων και η πλειοψηφία των γονέων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 35 και 44 χρόνων. Οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ερωτήσεις για την συμπεριφορά τους απέναντι σε δογματικό ή συνεργατικό συνομιλητή, το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης τους, την χρήση από αυτούς του θεμελιώδους σφάλματος απόδοσης και την χρησιμοποίηση τακτικών αρχετυπικής ή διαπραγματεύσης θέσεων.

Σε δεύτερο στάδιο, λήφθηκαν συνεντεύξεις με δομημένο ερωτηματολόγιο 11 ατόμων (6 εκπαιδευτικών και 5 γονέων).

Ευρήματα

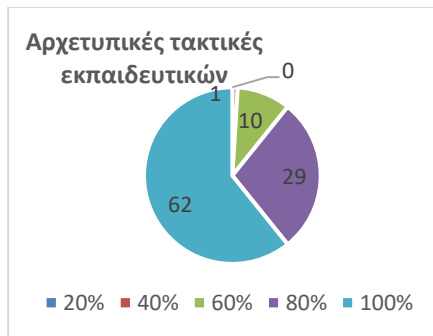
Από τα ερωτηματολόγια, διαπιστώθηκε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί (95%) (Σχήμα 1) όσο και οι γονείς (98%) (Σχήμα 2), χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο τις διαπραγματευτικές τακτικές της αρχετυπικής διαπραγμάτευσης.



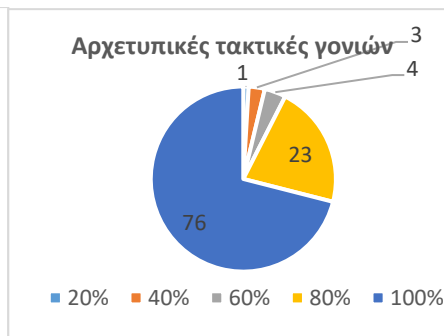
Σχήμα 1: Εκπαιδευτικοί - τακτικές

Σχήμα 2: Γονείς – τακτικές

Κάθε ερωτώμενος, απαντώντας στις ερωτήσεις που κρίνουν τις τακτικές του, μπορεί να διαφοροποιείται από ερώτηση σε ερώτηση και σε κάποια να απαντά χρησιμοποιώντας τακτική διαπραγμάτευσης θέσης, ενώ σε κάποια άλλη να απαντά χρησιμοποιώντας τακτική αρχετυπικής διαπραγμάτευσης. Υπολογίζοντας τα ποσοστά των απαντήσεων που ανήκουν σε τακτικές αρχετυπικής διαπραγμάτευσης, βλέπουμε πως ένα ποσοστό 61% για τους εκπαιδευτικούς (Σχήμα 3) και 71% για τους γονείς (Σχήμα 4), χρησιμοποιεί αποκλειστικά τεχνικές αρχετυπικές. Οι υπόλοιποι σε κάποιο ποσοστό, από 20% ως 80%, χρησιμοποιούν και τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης. Δεν υπάρχει σχεδόν κανείς ο οποίος να χρησιμοποιεί αποκλειστικά τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης.



Σχήμα 3: Εκπ/κοί-Αρχετυπικές τακτ.



Σχήμα 4: Γονείς Αρχετυπικές τακτ.

Το φύλο δεν φαίνεται να παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο στις επιλογές τακτικών από εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι σε αυτό το 5% των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν περισσότερο τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης, ανήκουν κυρίως άντρες, δηλαδή 4 άντρες στους 31 (13%), ενώ μόλις 1 γυναίκα στις 71 (1%). Αντίθετα στους γονείς, κανένας άνδρας δεν είχε τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης, ενώ 2 γυναίκες στις 78 (3%) χρησιμοποιούν αυτές τις τακτικές. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, δεν επηρεάζει τις διαπραγματευτικές τους τακτικές αφού, αυτοί που χρησιμοποιούν τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης, είναι στο ίδιο ποσοστό 5%, είτε στις χαμηλές (2 στους 39), είτε στις υψηλές (3 στους 58) σε επίπεδο περιοχές. Το επίπεδο της περιοχής δεν επηρεάζει ούτε τους γονείς, αφού οι δύο γονείς που απάντησαν με τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης βρίσκονται στις υψηλού επιπέδου περιοχές, το ποσοστό όμως είναι πολύ μικρό για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν τις τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης, ανήκουν στις δύο μεσαίες ηλικιακές κατηγορίες 35-44 και 45-54, ενώ οι αντίστοιχοι γονείς ανήκουν στις δύο χαμηλότερες ηλικιακές κατηγορίες.

Στους εκπαιδευτικούς, ως χαμηλό μορφωτικό επίπεδο νοείται το να έχουν απλώς το βασικό πτυχίο διορισμού, ενώ ως υψηλό μορφωτικό επίπεδο το να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος. Εκείνοι οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν κυρίως τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης, ανήκουν στην κατηγορία του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, 5 στους 75 (6%), ενώ δεν υπάρχει κανείς από την κατηγορία του υψηλού μορφωτικού επιπέδου που να χρησιμοποιεί τέτοιες τακτικές. Στους γονείς δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών μορφωτικού επιπέδου, αφού, το δείγμα αυτών που χρησιμοποιούν τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης είναι ελάχιστο, 1 στους 73 για το χαμηλό επίπεδο και 1 στους 32 για το υψηλό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιούν τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης, 2 στους 79 (2%), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης, 3 στους 18 (14%). Στους γονείς εκτός του ότι το επίπεδο ενσυναίσθησης είναι χαμηλότερο, δεν φαίνεται αυτή να επηρεάζει τις τακτικές με τις οποίες διαπραγματεύονται τις θέσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί που ενεργούν, εφαρμόζοντας το σφάλμα απόδοσης ευθύνης (αποδίδουν την ευθύνη για τα άσχημα που συμβαίνουν στους άλλους ενώ οι ίδιοι αναλαμβάνουν την ευθύνη για τα καλά που συμβαίνουν), δεν έχουν διαφορετική συμπεριφορά από τους υπόλοιπους. Οι δύο γονείς οι οποίοι χρησιμοποιούν τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης ενεργούν και με βάση το σφάλμα απόδοσης ευθύνης.

Υπολογίζοντας ξεχωριστά τις τακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς για κάθε τομέα της απόδοσης του παιδιού, βρίσκουμε τα πιο κάτω αποτελέσματα:

Όταν η διαφωνία προκύπτει σε σχέση με την βαθμολογία του παιδιού, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τακτικές θέσης σε ποσοστό 30% (Σχήμα 5), ενώ οι γονείς σε ποσοστό 13% (Σχήμα 6).

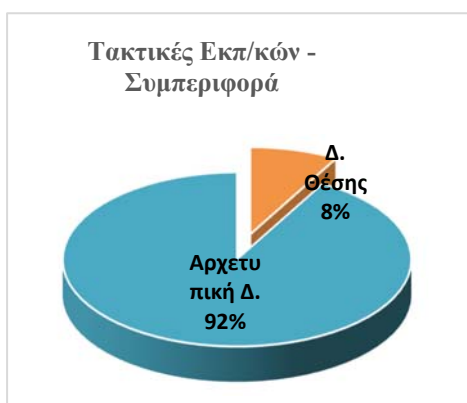


Σχήμα 5: Εκπ/κοί - Βαθμολογία

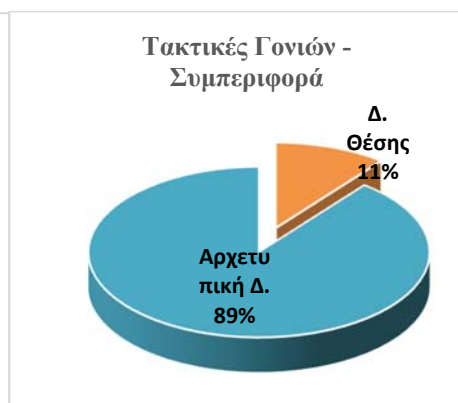


Σχήμα 6: Γονείς – Βαθμολογία

Όταν η διαφωνία προκύπτει σε σχέση με τη συμπεριφορά του παιδιού, τότε οι εκπαιδευτικοί είναι διαπραγματευτές θέσης σε ποσοστό 8% (Σχήμα 7), ενώ οι γονείς σε ποσοστό 11% (Σχήμα 8).



Σχήμα 7: Εκπ/κοί - Συμπεριφορά



Σχήμα 8: Γονείς – Συμπεριφορά

Όταν η διαφωνία προκύπτει σε σχέση με την κοινωνικότητα του παιδιού, τότε οι εκπαιδευτικοί είναι διαπραγματευτές θέσης σε ποσοστό 11%, ενώ οι γονείς σε ποσοστό 17%.

Όταν η διαφωνία προκύπτει σε σχέση με τη συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα, τότε οι εκπαιδευτικοί είναι διαπραγματευτές θέσης σε ποσοστό 12%, ενώ οι γονείς σε ποσοστό 10%.

Τέλος, όταν η διαφωνία που προκύπτει αφορά στην επιμέλεια του παιδιού σε σχέση με τις εργασίες του, τότε οι εκπαιδευτικοί είναι διαπραγματευτές θέσης σε ποσοστό 24% (Σχήμα 9), ενώ οι γονείς σε ποσοστό 17% (Σχήμα 10).



Σχήμα 9: Εκπ/κοί - Επιμέλεια



Σχήμα 10: Γονείς – Επιμέλεια

Οι συνεντεύξεις σε μεγάλο βαθμό επιβεβαίωσαν τα δεδομένα του ερωτηματολογίου. Τα πρόσωπα που απάντησαν στις συνεντεύξεις, σε γενικές γραμμές, έδειξαν ότι έχουν αρχετυπική προσέγγιση στις σχέσεις τους με την άλλη πλευρά, είτε είναι εκπαιδευτικοί είτε είναι γονείς.

Όλοι κατανοούν την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός θετικού κλίματος στις μεταξύ τους σχέσεις και πως η επικοινωνία τους είναι απαραίτητη για την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων σχετικών με την πορεία του μαθητή στο σχολείο και τη βελτίωσή του. Τα θέματα που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να πληροφορούνται από τους γονείς κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους είναι: η κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι και οι σχέσεις που έχει το παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον, ο τρόπος εργασίας στο σπίτι, τα προβλήματα που συναντά το παιδί στη μελέτη του, οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες και τέλος η άποψη του παιδιού για όσα συμβαίνουν στο σχολείο. Σημαντικά θέματα για τους γονείς που πρέπει να συζητούνται στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς είναι: η διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού, όπως την παρατηρεί ο δάσκαλος, η συμπεριφορά του απέναντι στο δάσκαλο και τους συμμαθητές του, η επίδοσή του και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί αυτή να βελτιωθεί πρωτίστως μέσα από τη συνεργασία.

Διαφωνία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να υπάρξει όταν οι γονείς έχουν διαφορετική αντίληψη για το επίπεδο του παιδιού, για τη δυσκολία του μαθήματος ή των ασκήσεων στο σπίτι, για τη διαφορετική συμπεριφορά του παιδιού μεταξύ σπιτιού και σχολείου, για την αποδοχή από τους γονείς ότι το παιδί τους κάπου υστερεί και για τη διαφορετική εκτίμηση της αξιολόγησης του παιδιού. Οι γονείς υποστηρίζουν, ότι έχουν εμπιστοσύνη στους δασκάλους, σέβονται τη γνώμη τους και την υιοθετούν στις περισσότερες περιπτώσεις. Ισχυρίζονται ακόμα ότι όταν έχουν κάποια αντίρρηση για τις μεθόδους του δασκάλου, θα επιδιώξουν να το συζητήσουν μαζί του.

Οι εκπαιδευτικοί ενοχλούνται, όταν κάποιος γονιός έχει διαφορετική άποψη σε σχέση με αυτούς όσον αφορά στη βαθμολογία και στη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη. Πιστεύουν ότι μόνο αυτοί μπορούν να έχουν σωστή αντίληψη. Τους ενοχλεί επίσης, όταν οι γονείς εμπιστεύονται αποκλειστικά τα παιδιά τους σε αυτά που τους εκμυστηρεύονται για τη ζωή στην τάξη, πιστεύοντας ότι η γνώμη των παιδιών είναι μια διαστρεβλωμένη αλήθεια. Τέλος τους ενοχλεί, όταν οι γονείς συζητούν με άλλους γονείς και όχι με τους ίδιους για όσα γίνονται στο σχολείο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα συχνά να διαμορφώνουν εσφαλμένη άποψη ερχόμενοι να συζητήσουν με το δάσκαλο. Όλοι, όμως, στο τέλος καταλήγουν στην πεποίθηση πως όλα τα προβλήματα μπορούν να λυθούν εύκολα, μόνο όταν υπάρχει θετικό κλίμα και διάθεση για διάλογο. Με επιχειρήματα θα προσπαθήσει να πείσει ο ένας τον άλλο, πιστεύοντας όμως η κάθε πλευρά, πως -για τα θέματα που αναφέραμε πιο πάνω- αυτή θα καταφέρει να πείσει την άλλη.

Συμπεράσματα

Τόσο από το ερωτηματολόγιο γονέων και εκπαιδευτικών, όσο από τις συνεντεύξεις που συγκεντρώσαμε, είναι φανερό η μεγάλη σημασία αυτής της σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τόσο σε επίπεδο δομών, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα σε επίπεδο προσώπων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντεύξεων γονέων και εκπαιδευτικών, από τους έξι τύπους της γονικής εμπλοκής που διακρίνει η Epstein (Epstein, 1992, 1995, 1996, 2001), πρωταρχικό ρόλο έχει η επικοινωνία. Μέσω της επικοινωνίας, είναι που ο εκπαιδευτικός θα πάρει πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον, την ανατροφή του παιδιού, τον τρόπο μελέτης του, αλλά και τις ιδιαιτερότητές του. Από την άλλη πλευρά, ο γονιός θα πληροφορηθεί για την επίδοση του παιδιού στο σχολείο, για τα προβλήματα που δημιουργούνται εκεί και για τον τρόπο που αυτός μπορεί να βοηθήσει, είτε στη μάθηση στο σπίτι, είτε στην ανατροφή του παιδιού. Η εθελοντική προσφορά των γονέων στο σχολείο, η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, έρχονται σε δεύτερο χρόνο και προϋποθέτουν ένα καλό επίπεδο επικοινωνίας.

Οι απαντήσεις που συγκεντρώσαμε μέσω των ερωτηματολογίων, αρχικά ήταν συντριπτικές προς την πλευρά της αρχετυπικής διαπραγμάτευσης. Η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων (98%) και των εκπαιδευτικών (95%) είναι τύποι αρχετυπικών διαπραγματευτών, καθώς χρησιμοποιούν περισσότερο τις αντίστοιχες τακτικές.

Ωστόσο, η περισσότερη λεπτομερής ανάλυση των δεδομένων, όπου υπολογίζονται τα ποσοστά των αρχετυπικών απαντήσεων και όχι μόνο η μέση τάση του κάθε ερωτώμενου προς τη μία πλευρά ή την άλλη, μας δείχνει ότι υπάρχει ένα ποσοστό 38% των εκπαιδευτικών και 24% των γονέων που χρησιμοποιεί κάποιες φορές και τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης. Αυτές οι περιπτώσεις που και οι δύο πλευρές χρησιμοποιούν επιθετικές και μη συνεργατικές τακτικές, είναι αρκετές για να οδηγήσουν σε συγκρούσεις και εντάσεις. Εκείνο που μένει να εξετάσουμε, είναι τα πεδία στα οποία χρησιμοποιούνται αυτές οι τακτικές και τα πιθανά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσώπων που τις χρησιμοποιούν.

Βλέπουμε, πως όσο αφορά τους γονείς, το μεγαλύτερο ποσοστό των τακτικών διαπραγμάτευσης θέσης, εμφανίζεται όταν διαπραγματεύονται για την κοινωνικότητα (17%) και την επιμέλεια (17%) των παιδιών τους. Λιγότερο απόλυτοι, με μικρότερο ποσοστό τακτικών θέσης, είναι όταν διαπραγματεύονται τη συμμετοχή (10%), τη συμπεριφορά (11%) και τη βαθμολογία (13%) των παιδιών τους. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των γονέων, αυτοί θεωρούν ότι έχουν καλύτερη άποψη για την μελέτη των παιδιών τους στο σπίτι (τουλάχιστον αυτοί που ασχολούνται με αυτή). Πιστεύουν ακόμα, ότι γνωρίζουν καλύτερα τον χαρακτήρα των παιδιών τους, όπως και το πώς αυτά αντιδρούν στις σχέσεις τους με τους μεγαλύτερους, αλλά και με τους συμμαθητές τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Ξέρω το παιδί μου, ξέρω πώς είναι στο δικό μου σπίτι και πώς το έχω βοηθήσει να μελετήσει το μάθημά του την προηγούμενη μέρα. Ευθύνη του δασκάλου είναι να βάζει τα ερωτήματα, έτσι ώστε αυτό να τα καταλαβαίνει», «Ακούω και τις δύο απόψεις. Αρχικά θα πιστέψω του παιδιού. Από κει και πέρα, αφού συζητήσω και με το δάσκαλο και ενδεχομένως και με κάποιον άλλο που θα είναι μπροστά, θα καταλήξω στην αλήθεια». Οι γονείς μερικές φορές αναγνωρίζοντας την υπεροχή των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, κρίνουν την αντίληψή τους ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιλύσουν όλα τα προβλήματα (Μπρούζος, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης όταν αυτές αφορούν στη βαθμολογία (30%) και στην επιμέλεια (17%) των μαθητών. Αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις παρατηρήσεις από τον Μπρούζο (1998) ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάξη να καθιστούν υπεύθυνους τους γονείς για τις κακές επιδόσεις των μαθητών και αυτό υπονομεύει την επικοινωνία. Περισσότερο διαλλακτικοί, με λιγότερες τακτικές διαπραγμάτευσης θέσης, είναι όταν αυτές αφορούν στη συμπεριφορά (8%), στην κοινωνικότητα (11%) και στην συμμετοχή (12%) των μαθητών. Θεωρούν ότι αυτοί έχουν τον κύριο λόγο γι' αυτά που συμβαίνουν μέσα στην τάξη και ενοχλούνται όταν οι γονείς έχουν διαφορετική γνώμη γι' αυτά. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Με ενοχλεί η διαφορετική γνώμη των γονέων, γιατί εγώ είμαι υπεύθυνος της τάξης. Εγώ ξέρω τι συμβαίνει μέσα στην τάξη και δεν μπορεί ο γονέας να μου πει τι συμβαίνει από αυτά που θα του πει το παιδί, που ίσως είναι διαστρεβλωμένη αλήθεια...». Οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για την ελλιπή ανταπόκριση των γονέων, συγχρόνως όμως θέλουν να έχουν εκείνοι τον κυρίαρχο ρόλο και έλεγχο της επικοινωνίας. Θεωρούν ότι «καλός γονέας» είναι αυτός που δεν παρεμβαίνει στο έργο του εκπαιδευτικού, αλλά το υποστηρίζει από απόσταση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Μπρούζος, Α. (1998), Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, Αθήνα: Λύχνος.

Albert, K. & Luzzo D., (1999) The Role of Perceived Barriers in Career Development: A Social Cognitive Perspective, *Journal of counseling and development*: JCD 77(4), pp. 431-436.

Axelrod, R., (1984) The evolution of cooperation. Basicbooks.

Chrispeels, J. (1996) Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297-323.

Countryman, G. & Elish-Piper, L. (1998) Tracing the development of deficit perspectives in family programs, *Journal of Children and Poverty*, 4(1), 39-74.

Dauber S.L., Epstein J.L. (1989) Parent attitudes and practices of parent involvement, Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle schools.

Epstein, J.L. (1992) School and family partnerships in M., Alkin (ed.) Encyclopedia of Educational Research, New York, MacMillan.

Epstein, J.L. (1995) School family community partnerships: Caring for the children we share, Phi Delta Kappan, 76(9), 701-702.

Epstein, J.L. (1996) Family-school links: How do they affect educational outcomes? In A. Booth & J. Dunn (eds) Family-school links: How do they affect educational outcomes?, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Epstein, J.L. (2001) School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools, Boulder, CO, Westview Press.

Fisher R., Ury W, (1981) Getting to Yes: negotiating agreement without giving in, New York, Penguin

Greene, P. & Tichenor, M. (2003) Parents and schools: No stopping the involvement, Childhood Education, 79(4), 242-243.

Lareau A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In: Booth A, Dunn JF (Eds), Family-school UnL: How do they affect educational outcomes? (pp. 57-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lareau A. (2003). Unequal childhoods: Class, race, and family life. Berkeley: University of California Press.

Long, J. (2013), Effective Negotiation Strategies and Preparation, The Association of Corporate Counsel, ACC Resource Library.

Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007) School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement, International Journal about Parents in Education, 1, 83-89.

Raiffa, H. (1982), The Art and Science of Negotiation, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Επαγγελματική εξουθένωση Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας: δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Μπαντούνα Μαρία

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, ΠΕ06

Διευθύντρια Γυμνασίου

M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης

mabad4250@yahoo.gr

Περίληψη

Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας, ως διοικητικό στέλεχος με ρόλο καθοριστικό, απαιτητικό και πολυδιάστατο για την αποτελεσματική λειτουργία της, είναι ιδιαίτερα ευάλωτος να εκδηλώσει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση που έχουν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας, στο επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Η έρευνα ήταν ποσοτική και διεξήχθη με το ερωτηματολόγιο «*Maslach Burnout Inventory–Education Survey (MBI-ES)*» στο σύνολο των Διευθυντών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας, τον Απρίλιο 2018, με ποσοστό ανταπόκρισης των συμμετεχόντων 98,5%. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό τμημάτων του σχολείου και τη διάσταση της αποπροσωποποίησης των Διευθυντών. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε ως προς τη μεταβλητή περιοχή έδρας σχολείου (αστική, αγροτική), η οποία επηρεάζει τις αντιλήψεις των Διευθυντών για το επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, τόσο ως προς τη διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων όσο και ως προς τη διάσταση της αποπροσωποποίησης.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, Διευθυντής σχολικής μονάδας, ερωτηματολόγιο MBI-ES, σχολείο

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) αναγνωρίζεται ως επαγγελματικός κίνδυνος (Maslach & Leiter, 2016) και αποτελεί αντικείμενο αυξημένου ενδιαφέροντος, επί δεκαετίες παγκοσμίως, σε διάφορα περιβάλλοντα εργασίας (Schaufeli & Enzenman, 1998). Το burnout χαρακτηρίζεται ως ένα πολυσύνθετο ψυχολογικό φαινόμενο (Leiter, 1993) με πολλές διαστάσεις και επίπεδα (James & Gilliland, 2013). Προσεγγίζεται ως κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και ψυχικής εξάντλησης, αποτέλεσμα μακροχρόνιας εμπλοκής του εργαζόμενου σε καταστάσεις που είναι συναισθηματικά απαιτητικές, στον χώρο εργασίας και τον οδηγούν σε κρίση με την εργασία του (Schaufeli & Greenglass, 2001). Ο εργαζόμενος με burnout βρίσκεται σε μια κατάσταση ψυχολογικής πίεσης, έντασης και εξάντλησης αποθεμάτων ενέργειας λόγω της παρατεταμένης έκθεσής του σε παράγοντες που του προκαλούν άγχος και τους οποίους αδυνατεί να διαχειριστεί με τους πόρους που διαθέτει (Cooper, Dewe & O' Driscoll, 2001). Η επαγγελματική εξουθένωση σε συνδυασμό με το stress έχει λάβει διαστάσεις και επιφέρει συνέπειες αρνητικές, όπως αναδεικνύεται από ευρήματα ερευνών (Sharma & Cooper, 2017). Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζονται με όλο το περιβάλλον εργασίας σε ατομικό, διαπροσωπικό και οργανωσιακό επίπεδο. Εκδηλώνονται δε, με μειωμένη αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, παραγωγικότητα, έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία, συχνές απουσίες και γενικά χαμηλό ηθικό (Schaufeli & Enzenman, 1998). Ειδικότερα, αναφορικά με τον εργαζόμενο περιγράφονται πέντε ευρύτερες κατηγορίες επιπτώσεων και συμπτωμάτων: στο

συναισθηματικό επίπεδο, πνευματικό, σωματικό, συμπεριφορικό και στο επίπεδο που σχετίζεται με την παρακίνηση (Schaufeli & Enzenman, 1998). Τα συμπτώματα για την αναγνώριση του burnout δεν είναι διακριτά αλλά είναι περίπλοκα και πολυεπίπεδα (Brock & Grady, 2002). Ένα πλήθος 132 συμπτωμάτων, που προκύπτει από παρατηρήσεις ή συνεντεύξεις εργαζομένων με επαγγελματική εξουθένωση χαρακτηρίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως σύνδρομο. Ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατό ένας ορισμός για το burnout να συμπεριλάβει το σύνολο των συμπτωμάτων του (Schaufeli & Enzenman, 1998).

Το burnout προσεγγίζεται εννοιολογικά από τρεις κεντρικές συνιστώσες (Cordes, Dougherty & Blum, 1997) ως «ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης που μπορεί να εκδηλωθεί σε άτομα που εργάζονται με ανθρώπους» (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στην υπερβολική συναισθηματική φόρτιση και «αποστράγγιση» του εργαζόμενου από τους άλλους. Η αποπροσωποποίηση σχετίζεται με μια σκληρή και κυνική στάση του εργαζόμενου απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Τέλος, η μειωμένη προσωπική επίτευξη αναφέρεται στη μείωση των συναισθημάτων του για την ικανότητά του, την απόδοσή του και τις επιτυχίες του στην εργασία (Schaufeli & Greenglass, 2001). Η συναισθηματική εξάντληση από την εργασία αποτελεί την πρώτη και την πιο σημαντική ένδειξη για την εμφάνιση του συνδρόμου (Schwab, Jackson & Schuler, 1986). Το burnout γίνεται αντιληπτό ως μια διαδικασία ή ένα σύνολο αντιδράσεων, όπου ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις του αναπτύσσονται διαδοχικές σχέσεις (Cordes, Dougherty & Blum, 1997). Αναφέρεται σε βασική έλλειψη επαφής, σχέσης, μεταξύ του εργαζόμενου και του χώρου εργασίας, αφού ο εργαζόμενος χάνει σταδιακά τον αρχικό του ενθουσιασμό και τις προσδοκίες με τις οποίες εισήλθε στο επάγγελμά του για επιτυχίες και με το πέρασμα των ετών προσεγγίζει το άλλο άκρο, εμφανίζοντας αισθήματα εξάντλησης, απογοήτευσης, κυνισμού και αίσθηση μη επίτευξης και αποτυχίας (Leiter & Maslach, 2003).

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εργασίας, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι υψηλές απαιτήσεις, η πίεση χρόνου, αλλά και η έλλειψη πόρων καθώς και ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου (χαμηλή αυτοεκτίμηση) και προσδοκίες υψηλές από την εργασία του, σχετίζονται και προκαλούν την εκδήλωση burnout (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Σημαντική ασυμφωνία μεταξύ της φύσης της εργασίας και της προσωπικότητας του εργαζόμενου οδηγεί σε εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Leiter, 2005). Κοινωνικό-δημογραφικοί παράγοντες, μπορούν επίσης να ευθύνονται για την εκδήλωση burnout και να ελέγχονται μέσα από έρευνες, δεδομένου ότι αυτοί σχετίζονται με τον διαφορετικό τρόπο που αντιδρά κάθε εργαζόμενος και διαχειρίζεται τους στρεσογόνους παράγοντες, οι οποίοι προέρχονται από τις εργασιακές συνθήκες (McCormack & Cotter, 2013). Οι εργαζόμενοι, σε επαγγέλματα που αλληλεπιδρούν και σχετίζονται με ανθρώπους, βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και είναι περισσότερο επιρρεπείς στην εκδήλωση του συνδρόμου (Maslach, 1993), στον βαθμό που απαιτείται συνεχής και έντονη συναισθηματική επαφή που τους προκαλεί άγχος (Maslach & Leiter, 2016).

Από τη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη μελέτη ερευνών προκύπτει ότι οι εργαζόμενοι στον χώρο της εκπαίδευσης ανήκουν σε ιδιαίτερα αγχογόνα επαγγέλματα (Αλεξιάς, Αναγνωστόπουλος & Πιλάτης, 2010). Το άγχος που βιώνουν αυξάνεται, όσο αυξάνεται η αλληλεπίδραση της κοινωνίας με την εκπαίδευση (Esteve & Fracchia, 1986, οπ. αναφ. στο Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011). Τα επαγγέλματα αυτά έχουν συνδεθεί στενά με την επαγγελματική εξουθένωση (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002).

Διευθυντές σχολικών μονάδων και επαγγελματική εξουθένωση

Αποτελεί κοινή διαπίστωση από έρευνες η κεντρική σημασία που έχει ο πρωταρχικός και καθοριστικός ρόλος του Διευθυντή στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών, και γενικά στη ζωή στον σχολικό οργανισμό (Pashiaridis & Brauckmann, 2009). Η σχολική

ηγεσία αναγνωρίζεται ως δεύτερος παράγοντας, μετά τις πρακτικές στην τάξη, αναφορικά με τον βαθμό που επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Bush, Bell & Middlewood, 2010).

Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας στην Ελλάδα αποτελεί το κατώτερο διοικητικό στέλεχος στην πυραμίδα διοίκησης της εκπαίδευσης, λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος, στο επίπεδο του σχολείου και έχει την ευθύνη για την αποτελεσματική λειτουργία του στο σύνολό του (Σαϊτής, 2008). Ο Διευθυντής του σχολείου είναι ο επικεφαλής, το πρόσωπο στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, το οποίο είναι υπεύθυνο σε επίπεδο διοικητικό, επιστημονικό και παιδαγωγικό για αυτή (Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02, ΦΕΚ 1340/2002). Ο ρόλος του Διευθυντή, οι αρμοδιότητες και τα ειδικότερα καθήκοντα του έχουν καταγραφεί αρχικά στον Ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167/1985 τ. Α') και αργότερα στην Υ. Α. με αριθμό 105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/2002, τ. Β') και είναι διοικητικού, γραφειοκρατικού, παιδαγωγικού και εποπτικού χαρακτήρα. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι, η παραπάνω Υ. Α, η οποία αποτελεί την πιο πρόσφατη αναφορά συνολικά για το έργο, τα γενικά καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του Διευθυντή σχολικής μονάδας, αλλά και ειδικότερα για τα καθήκοντά του σε σχέση με τον Σύλλογο Διδασκόντων, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, τους μαθητές, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης, απαριθμεί 45 καθήκοντα-αρμοδιότητες στα αντίστοιχα άρθρα από 28 έως και 31.

Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας ασκεί τη διαδικασία της διοίκησης (Κουτούζης, 1999) και αποτελεί τον παράγοντα στη σχολική μονάδα που μπορεί να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα και περιβάλλον, να προγραμματίσει καθοδηγώντας και εμπλέκοντας τους εργαζόμενους σε δημιουργική συνεργασία, να αξιολογήσει το προσωπικό, να διατηρεί το κτίριο και τον εξοπλισμό σε καλή κατάσταση και να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια για να δημιουργήσει ένα αποτελεσματικό και καλά λειτουργικό σχολείο έτσι ώστε τόσο το προσωπικό του σχολείου όσο και οι μαθητές να εξελιχθούν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Pashiaridis, 1997). Οι πτυχές της δράσης του αποτελεσματικού Διευθυντή σχολικής μονάδας προσεγγίζονται από τον Pashiaridis (1997) και χαρτογραφούνται μέσα από επτά περιοχές: το σχολικό κλίμα, τη βελτίωση του σχολείου, τη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος, τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, τον συντονισμό της διοίκησης, την οικονομική διαχείριση, τη διαχείριση και αντιμετώπιση των μαθητών, την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη. Ο ρόλος του Διευθυντή δεν περιορίζεται πλέον στη διοικητική λειτουργία, αλλά ως σχολικός ηγέτης έχει εύρος ρόλων και ευθυνών όντας επικεφαλής και μεταδίδοντας το όραμα για να βελτιωθεί το σχολείο. Δεδομένου ότι η σχολική ηγεσία εξαρτάται και περιορίζεται από το πλαίσιο (Pashiaridis & Johansson, 2016), στην Ελλάδα ο ρόλος του Διευθυντή πρέπει να προσεγγιστεί, υπό το πρίσμα των δυνατοτήτων που του επιτρέπει το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης στην εκπαίδευση.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι, οι απαιτήσεις στην εργασία των Διευθυντών σχολικών μονάδων είναι πολυσύνθετες, οι εργασιακές τους ευθύνες πολλές και περίπλοκες και η εργασία τους χαρακτηρίζεται από άγχος και εντάσεις που τους φορτίζουν ψυχολογικά (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008). Ας ληφθεί επίσης υπόψη, η έλλειψη προετοιμασίας, παροχής εκπαίδευσης και επίσημης υποστήριξης για να ανταποκριθούν επιτυχώς στα καθήκοντά τους (Pashiaridis & Johansson, 2016). Όλα τα παραπάνω εντείνονται, σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει το πλαίσιο εκπαίδευσης, και τόσο το σχολείο όσο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμοστούν στο νέο πλαίσιο κάθε φορά. Οι Διευθυντές λόγω της θέσης που κατέχουν οφείλουν να αντιμετωπίσουν τα πιθανά εμπόδια και να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις του ρόλου τους (Pashiaridis & Brauckmann, 2009). Έξαλλου, η σχολική διοίκηση αντιμετωπίζει ιδιαίτερες προκλήσεις λόγω των αυξανόμενων προσδοκιών που έχει η κοινωνία από το σχολείο σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει και μετασχηματίζεται σε κάθε επίπεδο (OECD, 2009).

Έρευνες αναγνωρίζουν στις καθημερινές εργασιακές απαιτήσεις των Διευθυντών την πηγή άγχους (Friedman, 1995). Το στρες αποτελεί τον πιο κοινό παράγοντα-πρόβλεψη για

την επαγγελματική εξουθένωση (Torelli & Gmelch, 1992). Οι Διευθυντές αποτελούν κατηγορία εργαζομένων με υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης burnout. Η εκδήλωση burnout σχετίζεται με την αποτελεσματική λειτουργία ενός Διευθυντή και έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση προβληματικών καταστάσεων στο σύνολο της σχολικής μονάδας (Beausaert, Froehlich, Devos & Riley, 2016). Ήδη από το 1994 οι Gmelch, Gates, Parkay & Torelli περιγράφουν τη θέση του Διευθυντή σχολείου ως θέση που ελκύει λιγότερους υποψηφίους μιας και θεωρείται θέση που εκδηλώνεται επαγγελματική εξουθένωση.

Γενικότερα, έρευνες αναδεικνύουν ότι η εργασία των Διευθυντών ανθρώπινου δυναμικού σχετίζεται με διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, σε μια ευρεία ποικιλία καταστάσεων, επομένως οι Διευθυντές μπορεί να είναι ευαίσθητοι στην εμφάνιση burnout (Cordes, Dougherty & Blum, 1997).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που έχει η εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης, στους εργαζόμενους και στο περιβάλλον εργασίας γενικότερα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει και να καταγράψει την επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ. Ε.) Ηλείας στο επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, όπως αυτό προκύπτει από τα ερωτηματολόγια που τους απευθύνθηκαν για τη σχέση που έχουν με την εργασία τους.

Οι ειδικότεροι και επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι:

- η διερεύνηση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης: της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων,
- η διερεύνηση των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με βάση τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Η γνώση που συνεχώς προστίθεται σε αυτόν τον τομέα συμβάλλει σημαντικά στην έρευνα, την εκπαιδευτική πολιτική και τις παρεμβάσεις που στοχεύουν στη διαχείριση και αποτελεσματική αντιμετώπιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους Διευθυντές σχολικών μονάδων.

Μεθοδολογία

Ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε, αποτέλεσε τη βάση και κατεύθυνε την παρούσα έρευνα ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα, έχει ως εξής:

Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δ. Ε. Ηλείας και σε δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες (ηλικία, φύλο, επιπλέον σπουδές, οικογενειακή κατάσταση, αριθμό τμημάτων σχολικής μονάδας, περιοχή έδρας σχολείου, έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση και έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής);

Το δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός αναφοράς ορίστηκε το σύνολο των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας. Συγκεκριμένα, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε 67 Διευθυντές όλων των τύπων σχολείων, (37) Γυμνάσιων, (21) Γενικών Λυκείων, (6) Επαγγελματικών Λυκείων, (1) Εργαστηριακού Κέντρου, (1) Ειδικού Γυμνασίου και (1) Ε.Ε.Ε.Κ, το σχολικό έτος 2017-2018. Από αυτούς οι 66 Διευθυντές αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας καθώς ανταποκρίθηκαν, συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν. Η συμμετοχή των Διευθυντών στην έρευνα υπήρξε σχεδόν καθολική με πολύ υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης που έφθασε το 98,5%.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την ποσοτική μέθοδο και τη χρήση ερωτηματολογίου. Για την εύκολη συλλογή δεδομένων κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο μέσω του διαδικτυακού εργαλείου ερωτηματολογίων Google Forms που περιλάμβανε δυο μέρη.

Το πρώτο μέρος αποτελούνταν από οκτώ ερωτήσεις για τη διερεύνηση και συλλογή δεδομένων που αφορούσαν στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων Διευθυντών σχολικών μονάδων (*ηλικία, φύλο, επιπλέον σπουδές, οικογενειακή κατάσταση, περιοχή έδρας σχολείου, αριθμό τμημάτων σχολικής μονάδας, έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση και έτη υπηρεσίας ως Διευθυντή/τρια σχολικής μονάδας*) ώστε στη συνέχεια να αξιοποιηθούν τα δεδομένα για τις απαραίτητες συσχετίσεις με την επαγγελματική εξουθένωση.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ενσωμάτωσε το ερωτηματολόγιο Maslach Burnout Inventory, (MBI-ES), των Maslach, Jackson & Schwab (1996) το οποίο αξιολογούσε τον δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης μέσω αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο MBI έχει αξιοποιηθεί εκτεταμένα στο μεγαλύτερο μέρος των ερευνών για το θέμα του burnout (Schaufeli & Enzmann, 1998). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο με 22 ερωτήσεις αποτελεί ειδική έκδοση για τους εκπαιδευτικούς μετά την τροποποίηση του αρχικού ερωτηματολογίου Maslach Burnout Inventory των Maslach & Jackson (1981). Ειδικότερα, το MBI-ES αξιολογεί το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μέσα από τρεις υποκλίμακες, οι οποίες αποτελούν διαστάσεις του συνδρόμου burnout, τη συναισθηματική εξάντληση (εννέα ερωτήσεις), την αποπροσωποποίηση (πέντε ερωτήσεις) και τα προσωπικά επιτεύγματα (οκτώ ερωτήσεις). Οι απαντήσεις, για να αξιολογηθεί ο δείκτης της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, δίνονται σε μια επταβάθμια κλίμακα Likert, που εκτείνεται από το 0 «ποτέ» έως το 6 «κάθε μέρα» για τη συχνότητα που βιώνουν οι Διευθυντές την εμπειρία που αναφέρει η κάθε δήλωση και την αίσθηση που έχουν για την εργασία τους (Maslach & Jackson, 1981). Ειδικότερα, δεν υπάρχει συνολική βαθμολογία για την επαγγελματική εξουθένωση αλλά μεγάλη βαθμολογία στις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης συνεπάγεται υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ μεγάλη βαθμολογία στην υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων αποτελεί ένδειξη χαμηλού burnout (Maslach & Jackson, 1986).

Η καταχώρηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια καθώς και οι συσχετίσεις έγιναν με την αξιοποίηση του λογισμικού πακέτου SPSS v 22.

Αποτελέσματα της έρευνας

Όσον αφορά τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της έρευνας, το 56,1% είναι άνδρες και το 43,9% γυναίκες. Οι Διευθυντές, στην πλειονότητά τους (68,2%), είναι έγγαμοι με παιδιά. Η μέση ηλικία τους είναι 55,44 έτη. Το 59,1% των συμμετεχόντων έχει επιπλέον σπουδές. Η μέση συνολική υπηρεσία τους στην εκπαίδευση είναι 26,06 έτη. Επίσης, το 71,2% των Διευθυντών έχει αναλάβει τη διεύθυνση σχολικών μονάδων σε ημιαστικές-αγροτικές περιοχές, ενώ το 28,8% έχει αναλάβει τη διεύθυνση σχολικών μονάδων σε αστικές περιοχές. Οι σχολικές μονάδες που διευθύνουν έχουν μέσο αριθμό τμημάτων 7,5. Τέλος, οι Διευθυντές έχουν διευθυντική εμπειρία κατά μέσο όρο 6,5 έτη.

Σχετικά με την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης δε διαπιστώθηκε συσχέτιση (Πινάκας 1) με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (*ηλικία, αριθμό τμημάτων σχολικής μονάδας, έτη υπηρεσίας στη Δημόσια εκπαίδευση και έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας*) των Διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι τιμές του δείκτη Pearson (r) είναι ελάχιστα πάνω από το μηδέν για όλες σχεδόν τις μεταβλητές. Στην περίπτωση δε της μεταβλητής (*έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας*) η τιμή είναι αρνητική ($r=-0,189$). Επίσης, η τιμή p είναι μεγαλύτερη από 0,05 για όλες τις μεταβλητές ($p>0,05$).

Πίνακας 1. Συσχέτιση Συναισθηματικής εξάντλησης με δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά

	Συναισθηματική εξάντληση R^1
Ηλικία	0,035
Αριθμός τμημάτων σχολικής μονάδας	0,091
Έτη υπηρεσίας στη Δημόσια εκπαίδευση	0,025
Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας	-0,189

¹Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 η υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης δεν επηρεάζεται από τις δημογραφικές και επαγγελματικές μεταβλητές (φύλο, επιπλέον σπουδές, οικογενειακή κατάσταση και περιοχή έδρας σχολείου). Το στατιστικό τεστ Mann-Whitney δε φανερώνει στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p>0,05$).

Πίνακας 2. Επίπεδο Συναισθηματικής Εξάντλησης ανά δημογραφικό-επαγγελματικό χαρακτηριστικό

		Συναισθηματική Εξάντληση	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
Φύλο	Άνδρας	20,51	13,641	Mann-Whitney	0,552
	Γυναίκα	18,03	12,304		
Επιπλέον σπουδές	Ναι	19,03	13,226	Mann-Whitney	0,719
	Όχι	20,00	12,973		
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η με παιδιά	19,60	12,841	Mann-Whitney	0,788
	Άλλο	19,05	13,746		
Περιοχή έδρας σχολείου	Αστική	21,42	14,202	Mann-Whitney	0,474
	Αγροτική-Ημιαστική	18,62	12,598		

Αναφορικά με την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης διαπιστώνεται (Πίνακας 3) ότι δεν εξαρτάται από την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση ή τα έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας των συμμετεχόντων στο δείγμα. Η τιμή Pearson για κάθε μεταβλητή είναι ελάχιστα πάνω από το μηδέν ή αρνητική, ενώ η τιμή p είναι μεγαλύτερη από 0,05 ($p>0,05$). Ωστόσο, αναδεικνύεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας της αποπροσωποποίησης και του αριθμού των τμημάτων της σχολικής μονάδας ($r=0.329$), ($p<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερα είναι τα τμήματα του σχολείου τόσο μεγαλώνει και η αποπροσωποποίηση των Διευθυντών.

Πίνακας 3. Συσχέτιση Αποπροσωποποίησης με δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά

	Αποπροσωποποίηση R ¹
Ηλικία	-0,002
Αριθμός τμημάτων σχολικής μονάδας	0,329**
Έτη υπηρεσίας στη Δημόσια εκπαίδευση	0,120
Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας	0,216

¹Συντελεστής συσχέτισης Pearson

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

Σύμφωνα με τα ευρήματα (Πίνακας 4) το επίπεδο της υποκλίμακας της αποπροσωποποίησης επηρεάζεται από την περιοχή της έδρας του σχολείου ($p=0.013<0,05$). Οι Διευθυντές που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αγροτικών-ημιαστικών περιοχών παρουσιάζουν μικρότερη αποπροσωποποίηση ($\text{mean rank}=2,68$) σε σχέση με τους Διευθυντές σε σχολικές μονάδες αστικών περιοχών ($\text{mean rank}=4,79$). Τέλος, οι υπόλοιπες δημογραφικές και επαγγελματικές μεταβλητές (*φύλο, επιπλέον σπουδές και οικογενειακή κατάσταση*) δεν επηρεάζουν τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης ($p>0,05$).

Πίνακας 4. Επίπεδο Αποπροσωποποίησης ανά δημογραφικό-επαγγελματικό χαρακτηριστικό

	Αποπροσωποποίηση	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
Φύλο	Άνδρας	3,62	Mann-Whitney	0,813
	Γυναίκα	2,86		
Επιπλέον σπουδές	Ναι	2,97	Mann-Whitney	0,879
	Όχι	3,74		
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η με παιδιά	3,38	Mann-Whitney	0,726
	Άλλο	3,10		
Περιοχή έδρας σχολείου	Αστική	4,79	Mann-Whitney	0,013*
	Αγροτική-Ημιαστική	2,68		

* Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Όσον αφορά την υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων δεν υπάρχει συσχέτιση (Πίνακας 5) με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (*ηλικία, αριθμό τμημάτων σχολικής μονάδας, έτη υπηρεσίας στη Δημόσια εκπαίδευση και έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας*) των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η τιμή Pearson για τις τρεις μεταβλητές είναι αρνητική, ενώ η τιμή για τη μεταβλητή έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας είναι ελάχιστα πάνω από το μηδέν και το $p>0,05$.

Πίνακας 5. Συσχέτιση Προσωπικών επιτευγμάτων με δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά

	Προσωπικά Επιτεύγματα R ¹
Ηλικία	-0,090
Αριθμός τμημάτων σχολικής μονάδας	-0,186
Έτη υπηρεσίας στη Δημόσια εκπαίδευση	-0,062
Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας	0,014

¹Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 6 το επίπεδο της υποκλίμακας των προσωπικών επιτευγμάτων επηρεάζεται από την περιοχή της έδρας του σχολείου ($p=0.028<0,05$). Συγκεκριμένα, οι Διευθυντές που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αγροτικών-ημιαστικών περιοχών παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ($\text{mean rank}=42,62$) προσωπικά επιτεύγματα σε σχέση με τους Διευθυντές που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αστικών περιοχών ($\text{mean rank}=39,05$). Οι υπόλοιπες δημογραφικές και επαγγελματικές μεταβλητές (*φύλο, επιπλέον σπουδές και οικογενειακή κατάσταση*) δεν επηρεάζουν τα επίπεδα των προσωπικών επιτευγμάτων ($p>0,05$).

Πίνακας 6. Επίπεδο Προσωπικών Επιτευγμάτων ανά δημογραφικό και επαγγελματικό χαρακτηριστικό

		Προσωπικά Επιτεύγματα	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
Φύλο	Άνδρας	41,32	5,427	Mann-Whitney	0,613
	Γυναίκα	41,93	5,311		
Επιπλέον σπουδές	Ναι	42,33	4,538	Mann-Whitney	0,260
	Όχι	40,52	6,266		
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η με παιδιά	41,76	4,848	Mann-Whitney	0,989
	Άλλο	41,24	6,395		
Περιοχή έδρας σχολείου	Αστική	39,05	6,442	Mann-Whitney	0,028*
	Αγροτική-Ημιαστική	42,62	4,514		

* Η διαφορά των μέσων είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

Συζήτηση

Στην εργασία αυτή διερευνήθηκε η επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών (*ηλικία, φύλο, επιπλέον σπουδές, οικογενειακή κατάσταση, περιοχή έδρας σχολείου, αριθμός τμημάτων σχολικής μονάδας, συνολικά έτη υπηρεσίας και έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής*) των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας στην εκδήλωση επαγγελματικής τους εξουθένωσης.

Το προφίλ των Διευθυντών της έρευνας, ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, έχει ως εξής: οι άνδρες Διευθυντές είναι το 56,1% και οι γυναίκες το 43,9%. Η μέση ηλικία τους είναι 55,44 έτη και η μέση συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση είναι 26,06 έτη. Το 59,1% των συμμετεχόντων στην έρευνα έχει επιπλέον σπουδές. Επίσης, το 71,2% των Διευθυντών έχει αναλάβει τη διεύθυνση σχολικών μονάδων σε ημιαστικές-αγροτικές περιοχές, ενώ το 28,8% έχει αναλάβει τη διεύθυνση σχολικών μονάδων σε αστικές περιοχές. Οι σχολικές μονάδες που διευθύνουν έχουν μέσο αριθμό τμημάτων 7,5. Τέλος, οι Διευθυντές έχουν διευθυντική εμπειρία κατά μέσο όρο 6,5 έτη και στην πλειονότητά τους (68,2%) είναι έγγαμοι με παιδιά.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα, αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δ. Ε. Ηλείας με δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες προέκυψαν τα εξής:

Όσον αφορά τη συσχέτιση της διάστασης της *συναισθηματικής εξάντλησης* με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (*ηλικία, αριθμό τμημάτων της σχολικής μονάδας, έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, έτη υπηρεσίας ως διευθυντές, φύλο, επιπλέον σπουδές, οικογενειακή κατάσταση και περιοχή έδρας σχολείου*) των Διευθυντών του δείγματος δε καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με αυτά της έρευνας του Ιωάννου (2018) για τα δημογραφικά

και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (ηλικία, αριθμό τμημάτων της σχολικής μονάδας, έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, φύλο, επιπλέον σπουδές, οικογενειακή κατάσταση και περιοχή έδρας σχολείου) για τα οποία δεν καταγράφηκε συσχέτιση με τη συναισθηματική εξάντληση. Ωστόσο, βρίσκονται σε αντίθεση ως προς το εύρημα ότι οι Διευθυντές με πολλά έτη εμπειρίας στη θέση αυτή παρουσιάζουν μικρότερη συναισθηματική εξάντληση. Επίσης, συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας του Καράγιωργα (2018) όπου δε βρέθηκε συσχέτιση της συναισθηματικής εξάντλησης με την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντές, το φύλο, τις επιπλέον σπουδές, την οικογενειακή κατάσταση και την περιοχή έδρας σχολείου. Όμως, βρίσκονται σε αντίθεση με το εύρημα για τον αριθμό τμημάτων της σχολικής μονάδας, όπου μεγαλύτερος αριθμός τμημάτων σχετίζεται με μεγαλύτερο επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης.

Αναφορικά με τη διάσταση της *αποπροσωποποίησης* διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των τμημάτων της σχολικής μονάδας και των Διευθυντών που διευθύνουν σχολικές μονάδες με περισσότερα τμήματα στον βαθμό που εκδηλώνουν αυξημένο επίπεδο αποπροσωποποίησης. Σε σχολικές μονάδες με περισσότερα τμήματα αυξάνεται ο αριθμός του εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί, οπότε ο Διευθυντής φαίνεται να αναπτύσσει πιο εύκολα ουδέτερη, κυνική ή και αρνητική στάση και ανάλογα συναισθήματα για τους εκπαιδευτικούς. Απομακρύνεται, αποστασιοποιείται συναισθηματικά και χάνει το ενδιαφέρον για τους γύρω του. Τελικά, στην παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι ο Διευθυντής λειτουργεί περισσότερο ως αποξενωμένος γραφειοκράτης, με μια πιο απρόσωπη, καθαρά επαγγελματική συμπεριφορά σε σχολικές μονάδες με πολλά τμήματα. Σε αντίθεση, με σχολικές μονάδες που έχουν λιγότερα τμήματα και αναπτύσσονται δεσμοί, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή, ανθρώπινο κλίμα, ενδιαφέρον και καλύτερη επικοινωνία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι σε συμφωνία με αυτά της έρευνας των Leventis, Parakitsos, Karakiozis και Argyriou (2017), οι οποίοι ανέδειξαν ότι οι Διευθυντές μεγαλύτερων σχολείων κατέγραψαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταβλητή περιοχή έδρας σχολείου, με τους Διευθυντές σχολικών μονάδων σε αγροτικές-ημιαστικές περιοχές, να καταγράφουν μικρότερο επίπεδο αποπροσωποποίησης και κατά συνέπεια χαμηλότερη επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους Διευθυντές που υπηρετούν σε αστικές περιοχές. Πρόκειται για Διευθυντές σε περιφερειακά σχολεία τα οποία είναι σαφώς μικρότερα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι λιγότερο τυπικές, επαγγελματικές και περισσότερο αληθινές. Όλοι έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε ομάδα. Ο Διευθυντής, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, στον βαθμό που δεν εμφανίζεται αποστασιοποιημένος και απόμακρος από τους γύρω του, εκδηλώνει ουσιαστική επικοινωνία, ενδιαφέρον, θετική διάθεση, είναι υποστηρικτικός και συνεργάζεται στενά και δημιουργικά με τους ανθρώπους στο περιβάλλον του. Ωστόσο, οι έρευνες των Καράγιωργα (2018) και Ιωάννου (2018) δεν κατέγραψαν καμία συσχέτιση της διάστασης της αποπροσωποποίησης με την περιοχή έδρας σχολείου. Ενδεχομένως, η εκδήλωση η όχι της αποπροσωποποίησης των Διευθυντών να συσχετίζεται και με άλλους παράγοντες.

Ως προς τη διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στη μεταβλητή περιοχή έδρας σχολικής μονάδας. Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων σε αγροτικές-ημιαστικές περιοχές σημειώνουν μεγαλύτερο επίπεδο προσωπικών επιτευγμάτων και κατά συνέπεια χαμηλότερη επαγγελματική εξουθένωση από τους Διευθυντές κεντρικών σχολείων σε αστικές περιοχές. Πιθανοί λόγοι για αυτό το εύρημα μπορεί να σχετίζονται με το γεγονός ότι οι Διευθυντές των σχολείων της περιφέρειας έχουν συνήθως στο εκπαιδευτικό τους προσωπικό άτομα μικρότερης ηλικίας, με λιγότερα έτη συνολικής υπηρεσίας, τα οποία παρακινούνται πιο εύκολα, είναι περισσότερο ιδεαλιστές, έχουν ενεργητικότητα και μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία και προσφορά. Πρόκειται για πιο μικρά σχολεία, περισσότερο ανθρώπινες, άνετες και ζεστές κοινότητες εργασίας με το

εκπαιδευτικό προσωπικό να έρχεται πιο κοντά και με τον Διευθυντή να γνωρίζει από πολύ κοντά τον κάθε εκπαιδευτικό. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας, η ενεργητικότητα και καλή διάθεση των εκπαιδευτικών αντανακλά και στους Διευθυντές, οι οποίοι απολαμβάνουν περισσότερο την αίσθηση της προσφοράς, των προσωπικών επιτευγμάτων, της αποτελεσματικότητας, της δέσμευσης με την εργασία τους και της αυτοεκτίμησης σε σχέση με τους Διευθυντές που διευθύνουν σχολικές μονάδες σε αστικές, κεντρικές περιοχές. Διαφορετικά είναι τα ευρήματα των ερευνών των Ιωάννου (2018) και Καράγιωργα (2018) όπου δεν κατέγραψαν σημαντική στατιστική συσχέτιση των προσωπικών επιτευγμάτων του Διευθυντή με την περιοχή έδρας σχολείου. Ωστόσο, κατέγραψαν συσχέτιση των προσωπικών επιτευγμάτων με τα έτη διευθυντικής εμπειρίας (Ιωάννου, 2018) και τα συνολικά έτη υπηρεσίας (Καράγιωργας, 2018)

Στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων Διευθυντών του δείγματος αναγνωρίζει αρχικές ενδείξεις επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) και βιώνει γενικά το σύνδρομο σε χαμηλό επίπεδο (Μητρόπουλος, Μπαντούνα & Καρανικόλα, 2018).

Γενικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με αυτά της έρευνας των Ποντίκα, Παπαβαγγέλη, Κολλάρου και Κουστέλιου (2015) στην οποία δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο και ως προς την ηλικία των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Επιπλέον, συμφωνούν με την έρευνα των Combs, Edmonson και Jackson (2009) στην οποία δεν καταγράφηκε συσχέτιση των παραγόντων ηλικίας, φύλου, έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας και έτη εμπειρίας στη θέση του Διευθυντή με την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, είναι σε αρμονία με τα αποτελέσματα της έρευνας της Carter (2011) στην οποία δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη εμπειρίας των Διευθυντών, το φύλο και τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συγκλίνουν επίσης με τα αποτελέσματα που πρόέκυψαν από την έρευνα των Baş και Yildirim (2012) στην οποία δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους Διευθυντές αναφορικά με το επίπεδο σπουδών τους. Τέλος, συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Hosgorur και Arıkoğlu (2013) στην οποία το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης των Διευθυντών δεν εμφάνιζε στατιστικά σημαντικές διαφορές με τις μεταβλητές, αρχαιότητα σε εκπαίδευση και φύλο.

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας στην παρούσα ερευνητική εργασία διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο της συναισθηματικής εξάντλησης των συμμετεχόντων Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας δεν επηρεάζεται από την ηλικία, τον αριθμό τμημάτων της σχολικής μονάδας, τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση και τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντές και δε διαφοροποιείται στη συγκεκριμένη διάσταση ως προς το φύλο, τις επιπλέον σπουδές, την οικογενειακή κατάσταση και την περιοχή έδρας σχολείου. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο αποπροσωποποίησης των Διευθυντών επηρεάζεται από τον αριθμό των τμημάτων της σχολικής μονάδας και την περιοχή έδρας σχολείου. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο προσωπικών επιτευγμάτων των Διευθυντών σχολικών μονάδων επηρεάζεται από την περιοχή έδρας σχολείου.

Κλείνοντας, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή της έρευνας μελλοντικά σε ευρύτερο δείγμα Διευθυντών σχολικών μονάδων από όλη την Ελλάδα για τη γενίκευση των συμπερασμάτων με ασφάλεια και την επέκταση της έρευνας και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια για την ανάδειξη τυχόν διαφορών.

Αναφορές

Athanasoula-Reppa, A. & Lazaridou, A. (2008). Requirements, roles, and challenges of the principalship in Greece and Cyprus: Newly appointed principals' views. *European Education*, 40(3), 65-88.

Baş, G. & Yildirim, A. (2012). An Analysis of burnout in Turkish elementary school principals. *International Journal of Educational Researchers*, 3(3), 1-18.

- Beusaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C. & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58(4), 347-365.
- Brock, B. L. & Grady, M. L. (2002). *Avoiding burnout: a principal's guide to keeping the fire alive*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (2010). Introduction: new directions in educational leadership. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood, (Eds), *The principles of educational leadership & management* (2nd ed.), (pp. 3-12) London: Sage.
- Carter, S. J. (2011). Burnout among special education administrators: a preliminary study. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 104-110.
- Combs, J., Edmonson, S. L. & Jackson, S. H. (2009). Burnout among elementary school principals. AASA. *Journal of Scholarship & Practice*, 5(4), 10-15.
- Cooper, C. L., Dewe, P. H. & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: a review and critique of theory, research, and applications*. U.S.A: Sage Publications.
- Cordes, C. L., Dougherty, T. & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 685-701.
- Friedman, I. (1995). School principal burnout: the concept and its components. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 191-198.
- Gmelch, W. H., Gates, G., Parkay, F. W. & Torelli, J. A. (1994). *The impact of personal, professional, and organizational characteristics on administrator burnout*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994).
- Hosgorur, T. & Apikoglu, S. (2013). Relationship between school administrators' anxiety levels for authority use and burnout levels. *Educational Process: International Journal*, 2(1-2), 19-35.
- James, R. K. & Gilliland, B. E. (2013). *Crisis intervention strategies* (7th ed.). Belmont: CA: Thomson Brooks/Cole.
- Leiter, M. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. Professional burnout: recent developments in theory and research. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: social issues and questions. Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp. 237-250). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (2003). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. Emotional and physiological processes and positive intervention strategies. *Research in Occupational Stress and Well Being*, 3, 91-134.
- Leventis, C., Papakitsos, E. C., Karakiozis, K. & Argyriou, A. (2017). Work-related stress and burnout factors of principals in regional Greece: A historical perspective. *Journal of Research Initiatives*, 3(1).
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds), *Professional burnout: recent developments in theory and research*, Taylor & Francis pp.19-32.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory*. 2nd Edition, Consulting Psychologists Press, Palo Alto.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *MBI: the Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. & Schwab, R. (1996). Maslach burnout inventory -- Educators Survey (ES). In C. Maslach, S. E. Jackson & M. P. Leiter (Eds.), *MBI manual* (3rd ed). Palo Alto, CA: CPP.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: the critical research. In C. Cooper (ed) *Handbook of Stress Medicine and Health*, Second Edition. CRC Press. Boca Raton, FL.

- Maslach, C. & Leiter, M. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. In S. T. Fiske, D. L. Schachter & C. Zahn-Waxer (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 53, 397-422.
- McCormack, N. & Cotter, C. (2013). *Managing burnout in the workplace: a guide for information professionals* 1st Edition. U.K.: Chandos Publishing.
- OECD, (2009). *Leading to learn: school leadership and management styles. Creating effective teaching and learning environments: First Results from TALIS*, 189-218.
- Pashiardis, P. (1997). Towards Effectiveness: What do secondary school leaders need in Cyprus? *British Journal of In-Service Education*, 23(2), 267-282.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of school principals. In R. Green (Ed) *Commonwealth education partnerships 2009/10*, (pp.120-124) Nexus Strategic Partnerships.
- Pashiardis, P. & Johansson, O. (2016). Successful school leadership: international perspectives. In P. Pashiardis & O. Johansson (Eds), *What is successful and effective school leadership?* Bloomsbury.
- Schaufeli, W. & Enzman, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B. & Greenglass, E. R. (2001). Introduction on a special issue on burnout and health. *Psychology & Health*, 16, 501-510.
- Schwab, R., Jackson, S. & Schuler, R. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10, 14-30.
- Sharma, R. R. & Cooper, C. L. (2017). *Executive burnout: Eastern and Western concepts, models and approaches for mitigation*. UK: Emerald Group Publishing, Ltd.
- Torelli, J. A. & Gmelch, W. H. (1992). *Occupational Stress and Burnout in Educational Administration*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 20-24, 1992)
- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Αλεξιάς Γ., Αναγνωστόπουλος Φ. & Πιλάτης Ι. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από την εργασία του ιατρικού προσωπικού δημοσίου νοσοκομείου των Αθηνών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 131, 109-136.
- Ιωάννου, Χ. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). ΤΕΙ Δυτ. Ελλάδας. Πάτρα.
- Καράγιωργας, Ι. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση διευθυντών σχολικών μονάδων διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αχαΐας*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). ΤΕΙ Δυτ. Ελλάδας. Πάτρα.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τομ. Α' (σελ. 29-41), Πάτρα: Ε. Α. Π.
- Μητρόπουλος Ι., Μπαντούνα, Μ. & Καρανικόλα, Ζ. (2018). Επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ηλείας. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1^ο Διεθνές επιστημονικό συνέδριο στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και οργάνωση εκπαίδευσης* σελ. 614-621. Θεσσαλονίκη, 7-9/12/2018.
- Ν.1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* (ΦΕΚ 167/1985).
- Παπαδόπουλος, Ι. & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός λόγος*, 2, 65-97.

Ποντίκας Α., Παπαβαγγέλη Σ., Κολλάρου Μ. & Κουστέλιος Α. (2015). Επαγγελματική εξουθένωση διευθυντών σχολικών μονάδων. 23ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. (σελ. 254-258) Κομοτηνή 15-17 Μαΐου 2015.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργική Απόφαση Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. (ΦΕΚ 1340/2002).

Μία προσέγγιση της διδασκαλίας της «Ιστορίας της Τέχνης» μέσα από τη χρήση εικονικού περιβάλλοντος: θεωρία και πράξη

Μορτάκη Σαπφώ

Δρ. Ιστορίας της Τέχνης-Μουσειολόγος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Διεθνές
Πανεπιστήμιο Ελλάδας
msapfo@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία διδακτική προσέγγιση της διδασκαλίας της Ιστορίας της Τέχνης. Η ιδέα του σχεδιασμού και της υλοποίησης αυτής της εκπαιδευτικής άσκησης αξιοποιεί βασικές επιστημολογικές και παιδαγωγικές παραδοχές της σύγχρονης εκπαίδευσης και της Διδακτικής της Τέχνης μέσω των νέων τεχνολογιών, ως εργαλείο στήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, αναφερόμαστε στην Εικονική Πραγματικότητα (ΕΠ), η οποία αποτελεί ένα έγκυρο γνωστικό και θεμελιώδες τεχνολογικό εργαλείο, μέσω του οποίου οι χρήστες αλληλοεπιδρούν. Οι φοιτητές δημιούργησαν τη δική τους εικονική έκθεση μέσω της υπηρεσίας artsteps.com, μια ολοκληρωμένη πλατφόρμα ψηφιακής μουσειογραφίας, που επιτρέπει στον χρήστη να δημιουργήσει, να επεξεργαστεί, να διαχειριστεί και να παρουσιάσει ψηφιακά έργα τέχνης με ενδιαφέροντα και παιγνιώδη τρόπο. Η δραστηριότητα αυτή συμβάλλει αποτελεσματικά στην προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς, στη συνειδητοποίηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης και στον εμπλουτισμό του εικαστικού λεξιλογίου και της δημιουργικότητας των εκπαιδευόμενων. Τέλος, ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας και ανάπτυξης της σκέψης.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική της Ιστορίας της Τέχνης, εικονική πραγματικότητα, εικονική έκθεση, πολιτισμός και νέες τεχνολογίες

Εισαγωγή

Η σύγχρονη Παιδαγωγική προσανατολίζεται, χωρίς πλέον καμία αμφιβολία, σε ένα σύστημα διδασκαλίας που έχει στο κέντρο του ενδιαφέροντος τις ατομικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου στη διαδικασία της μαθησιακής του ανάπτυξης, αλλά και τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Η εισαγωγή και ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση έδωσαν νέες δυνατότητες εμπλουτίζοντας και βελτιώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία, θεωρούνται δε αναπόσπαστο και απαραίτητο τμήμα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, σε τέτοιο μάλιστα βαθμό που η έλλειψή τους αρκετές φορές καθιστά αδύνατη τη διδασκαλία.

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων παρέχει τη δυνατότητα χρησιμοποίησής τους στη διδακτική των εικαστικών τεχνών. Τα παραδοσιακά μέσα των εικαστικών τεχνών και γενικότερα της καλλιτεχνικής παραγωγής, όπως και τα νέα μέσα της τεχνολογίας μπορούν να συνδυαστούν δημιουργικά στην εκπαίδευση, ενσωματώνοντας και αξιοποιώντας τις πρωτοπορίες και τις αλλαγές στον χώρο του πολιτισμού. Ο συνδυασμός τέχνης και ΤΠΕ ενισχύει αποτελεσματικά τη δημιουργική μάθηση με τρόπο βιωματικό και ολιστικό, ενώ ενδυναμώνει την κριτική στάση των εκπαιδευόμενων απελευθερώνοντας τις παραγωγικές και συνεργατικές δυνάμεις μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτών (Κασιμάτη & Πετακάκη, 2018).

Η εικονική πραγματικότητα (ΕΠ) είναι μία από τις εφαρμογές που γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη στην εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία ασχολούμαστε με την εικονική πραγματικότητα και συγκεκριμένα με τη χρήση της στις πολιτισμικές σπουδές στο πλαίσιο

της διδασκαλίας του μαθήματος «Ιστορία της Τέχνης» στο Τμήμα Δημιουργικού Σχεδιασμού και Ένδυσης (Πρώην Τμήμα Σχεδιασμού και Τεχνολογίας Ένδυσης, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας) του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος.

Νέες εκπαιδευτικές θεωρίες και νέες τεχνολογίες

Στο μεταβατικό στάδιο από τη βιομηχανική κοινωνία σε αυτήν της πληροφορίας που ήδη διανύουμε, οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και τεχνικές που στηρίζονται στη χρήση σχολικών βιβλίων και συμβατικών εποπτικών μέσων επιδέχονται σοβαρή αμφισβήτηση (Φωκίδης & Τσολακίδης, 2004). Η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη και οι εκπαιδευτικές θεωρίες θέτουν ως πρωτεύον θέμα την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη μάθηση και τη διδακτική πράξη (Πατσαλού, Χαρίτος & Μαρτάκος, 2000). Τονίζουν, ειδικότερα, τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τις δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να οικοδομήσουν και να εφαρμόσουν τη γνώση που αποκτούν (Φωκίδης & Τσολακίδης, 2004). Για τον εκπαιδευτικό οι ΤΠΕ συνιστούν ένα σύγχρονο μέσο διδασκαλίας, το οποίο συνδράμει ή συνοδεύει το περιεχόμενο της διδασκαλίας και αναβαθμίζει τη μάθηση άλλων γνωστικών αντικειμένων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Κόμης & Μικρόπουλος, 2001; Χρονάκη, 2004; Συμεωνίδου, 2007).

Υποστηρίζεται ότι οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως διανοητικό πολύ-εργαλείο, το οποίο, προσαρμοζόμενο στις γνωστικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, συνδράμει αποτελεσματικότερα στη μάθηση (Davies, T. & Worrall, 2003). Σύμφωνα με τους Μπίκο και Τζιφόπουλο (2011), οι εκπαιδευτικές αρχές στο σύνολό τους είναι σύμφωνες στην ανάγκη της ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία των εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Όλα τα κράτη της Ε.Ε., ανάμεσά τους και η Ελλάδα, στοχεύουν στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και στη σύνδεση των σχολείων με το διαδίκτυο (Βακαλούδη, 2001) και αυτό γιατί είναι καθοριστική η συμβολή τους στην αλλαγή του δασκαλοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας, θέτοντας, πλέον, τον εκπαιδευόμενο και τις προσωπικές του ανάγκες και δεξιότητες στο επίκεντρο του συνόλου της διαδικασίας. Έτσι ενισχύεται τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά η αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον (το οποίο εκτός των άλλων περιλαμβάνει τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό), αλλά και με αυτό καθαυτό το περιεχόμενο της γνώσης. Ακόμα, με την αξιοποίηση των ΤΠΕ καλλιεργούνται και αναπτύσσονται δραστηριότητες αλλά και στοιχεία, τα οποία συμβάλλουν αποφασιστικά στον τρόπο βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευόμενου, όπως η διερεύνηση σε βάθος, η επίλυση προβλημάτων, η υιοθέτηση και η δημιουργία καινοτομιών, η αιτιολόγηση και η ανάπτυξη ικανοποιητικής διατύπωσης συμπερασμάτων κ.ά. (Crook et al., 2010). Οι εκπαιδευόμενοι έχουν, ακόμα, τη δυνατότητα μέσω των διαδικτυακών εκπαιδευτικών εφαρμογών για διαρκή ενημέρωση, για επιλογή του υλικού τους, ώστε μέσα από ένα αλληλοεπιδραστικό περιβάλλον να οδηγούνται στην απόκτηση δεξιοτήτων (Μαμούκαρης & Οικονομίδης, 2001). Είναι σημαντικό, προκειμένου να αποκτήσουν μία πραγματική δημιουργική εμπειρία οι εφαρμογές να σχεδιάζονται και να υλοποιηθούν με βάση τις προσωπικές τους ανάγκες (Μάρκελλος κ.ά., 2004).

Η αναγκαιότητα, όμως, της χρήσης των νέων τεχνολογιών απαιτεί άμεσα την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να κατέχει τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις για τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, να εφαρμόζει τις νέες θεωρίες μάθησης και να είναι σε θέση να δημιουργήσει ευκαιρίες δημιουργικής σχέσης εκπαιδευόμενων με τον υπολογιστή και τις νέες τεχνολογίες (Βακαλούδη, 2001).

Σύμφωνα με τον Goulão, (2007) σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών ως προς τη χρήση του διαδικτύου είναι σημαντικό να μην αποκλείονται εκπαιδευόμενοι που διάκινται αρνητικά προς αυτό, όπως επίσης βέβαια ούτε και οι καθηγητές να κρατούν συντηρητική στάση (Roberts, 2004).

Το βασικό θεωρητικό μοντέλο της παραπάνω άποψης είναι ο δομητισμός και ένας από τους πιο σύγχρονους τρόπους υλοποίησής του είναι η εικονική πραγματικότητα. Η θεωρία του δομητισμού πρεσβεύει ότι η γνώση είναι εσωτερική υπόθεση έκαστου ανθρώπου και

δημιουργείται δια της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και με την ερμηνεία των προσωπικών εμπειριών. Η εικονική πραγματικότητα κάνει χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για να δημιουργήσει ή να προσομοιώσει υπαρκτά ή όχι περιβάλλοντα, από τα οποία ο χρήστης έχει την ψευδαίσθηση ότι περιτοιχίζεται και όπου έχει τη δυνατότητα να κινηθεί ελεύθερα αλληλεπιδρώντας παράλληλα με τα αντικείμενα που περιλαμβάνουν, όπως θα ενεργούσε και στον πραγματικό κόσμο. Οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες στη χρήση των υπολογιστών, συνδυάζοντας ποικίλα πολυμέσα (Δημαράκη, 2002).

Οι δυνατότητες της εικονικής πραγματικότητας

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (σε όλες τις βαθμίδες, από το νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο) είναι δυνατή η χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Οι δε εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων μπορούν να τα χρησιμοποιούν με ποικίλους τρόπους, αρκεί να προξενήσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, την προσοχή τους και να προσπαθήσουν να τους δημιουργήσουν κίνητρα (Γκίκα, 2014).

Η εφαρμογή της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση δίνει στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα να μάθει με τη μορφή της ενεργού συμμετοχής του, δηλαδή με την εμπειρία του, εν αντιθέσει με το διάβασμα, το οποίο είναι οπτική και νοητική διαδικασία. Μέσω της περιήγησης προσφέρεται η δυνατότητα της εκμάθησης σε περιβάλλοντα, στα οποία είναι αδύνατη η εκπαίδευση είτε λόγω απόστασης είτε διότι αυτά ανήκουν στο παρελθόν ή και ακόμα επειδή είναι εξαιρετικά επικίνδυνα. Η εικονική πραγματικότητα έχει επικρατήσει με διάφορες ονομασίες, όπως, μεταξύ άλλων, ως συνθετικό περιβάλλον, κυβερνοδιάστημα, τεχνητή πραγματικότητα, τεχνολογία προσομοίωσης κ.ά. Σχετικά με τον ορισμό της δεν είναι εύκολο να την ορίσει κάποιος ή ακόμα να καθορίσει τα χαρακτηριστικά εκείνα που την καθιστούν διαφορετική τόσο από τα πολυμέσα όσο και από τα άλλα συστήματα που στηρίζονται σε γραφικές αναπαραστάσεις και παράγονται από ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Μπούρας & Τσιάτσος, 2006).

Διδακτική της Τέχνης και ΤΠΕ

Η επικράτηση των ψηφιακών εφαρμογών στην τυπική εκπαίδευση διευκολύνει την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών και διδακτικών στρατηγικών, όπως της αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005). Με τη χρήση των ΤΠΕ επιτυγχάνεται η αισθητική προσέγγιση έργων διαφορετικών εποχών, η ανακάλυψη και η σύγκριση των τρόπων με τους οποίους οι καλλιτέχνες χρησιμοποιούν τα μέσα και τα υλικά, η πορεία εξέλιξης των τεχνών, ενώ, συγχρόνως, αυτές βοηθούν στη βιωματική προσέγγιση της πολιτιστικής μας κληρονομιάς (Μακράκης, 2011). Η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τις ΤΠΕ διευκολύνει στη διερεύνηση και αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, στη διαδραστική διδασκαλία, στην εύκολη πρόσβαση στην πληροφόρηση και στην ανάπτυξη της διαθεματικότητας (Γκίκα, 2002). Οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ότι οι ΤΠΕ συνδέονται άμεσα και πολλαπλά με την πληροφόρηση που αφορά πολιτιστικά θέματα και την ανθρωπιστική παιδεία (Βακαλούδη, 2014). Αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθαίνουν να εκφράζουν τις απόψεις τους, να δομούν αφηγήσεις και να γράφουν για ένα ακροατήριο, αυξάνοντας παράλληλα γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των υπολογιστών, συνδυάζοντας ποικίλα πολυμέσα (Δημαράκη, 2002).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στον χώρο των τεχνών παρέχει ευκαιρίες αφενός για τη δημιουργία νέων μορφών έργων τέχνης και αφετέρου συμβάλλει σημαντικά ειδικότερα στο πεδίο της Διδακτικής της Τέχνης που ασχολείται κατά κύριο λόγο με την εικόνα και τον οπτικό πολιτισμό (Flood & Bamford, 2007; Σάλλα, 2011). Μελέτες αναφέρουν ότι τα νέα μέσα ενισχύουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τον οπτικό συλλογισμό και τη δημιουργική σκέψη, αλλά και δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με τις τέχνες (Flood & Bamford, 2007). Έρευνα έδειξε ότι η μάθηση μέσω της διδακτικής της τέχνης αυξάνει επιμέρους πτυχές της

κριτικής σκέψης, όπως την αναζήτηση της αλήθειας, την ωριμότητα και τους ανοιχτούς ορίζοντες (Lambert, 2006).

Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν ακόμα μελέτες που να εξετάζουν την αποτελεσματικότητα της τεχνολογίας στο πεδίο της Διδακτικής της Τέχνης. Από την άλλη, χωρίς αμφιβολία, η διδασκαλία των οπτικών τεχνών χωρίς εμπλοκή τεχνολογικών μέσων είναι ανεπαρκής και δεν προετοιμάζει τον εκπαιδευόμενο για τη σύγχρονη οπτική κοινωνία ούτε για τον κόσμο της τέχνης (Jackson, 1999). Οι θεωρητικοί υποστήριξαν τη χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών στο πεδίο της τέχνης ήδη από το 1989 (Thong, 2007), καθώς προσφέρει ευρύ φάσμα επιλογών και μέσων. Σύμφωνα με ένα από τα μοντέλα Διδακτικής της Τέχνης, η μάθηση μέσω των εικαστικών τεχνών προετοιμάζει το άτομο για την εποχή του οπτικού πολιτισμού, καθώς η σημερινή εποχή είναι «εποχή της εικόνας», όπου όλα συντελούνται βάσει της οπτικής παρουσίας.

Τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο του οπτικού πολιτισμού κεντρίζει το ενδιαφέρον πολλών θεωρητικών της διδακτικής της τέχνης παγκοσμίως (Ballengee, Morris & Stuhr, 2001; Tavis, 2000). Δεδομένων των αποτελεσμάτων που έχει η διδακτική της τέχνης για την κριτική αποτίμηση της εικόνας, πολλοί πιστεύουν ότι προετοιμάζει το άτομο, τόσο ώστε να δημιουργήσει οπτικό πολιτισμό, όσο και να αφομοιώσει κριτικά τις εικόνες στην καθημερινότητά του (Duncum, 2003; Jagodzinski, 2003). Έτσι, οι θεωρητικοί προτείνουν ότι η εκπαιδευτική διάσταση της τέχνης πρέπει να στηριχθεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ορθής επεξεργασίας, αποτίμησης και αφομοίωσης της εικόνας. Στα πλαίσια αυτά η διδακτική της τέχνης μέσω των νέων τεχνολογικών προσφέρει αναρίθμητα οφέλη στην προετοιμασία των ατόμων για την εποχή του οπτικού πολιτισμού (Freedman & Stuhr, 2004).

Πρέπει να σημειώσουμε ότι στο νέο πρόγραμμα σπουδών του ΥπΔΒΜΘ για το πιλοτικό πρόγραμμα «Νέο Σχολείο» (Σχολείου του 21ου αιώνα) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής και στους γενικούς διδακτικούς στόχους του μαθήματος προτείνεται μεταξύ των άλλων ότι οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με τα πολυμέσα και τις εφαρμογές στα ΤΠΕ, χωρίς οι νέες τεχνολογίες να υποκαθιστούν τα παραδοσιακά μέσα παραγωγής οπτικών εικόνων, αλλά να χρησιμοποιήσουν τους Η/Υ ως εργαλείο που θα επιτρέψει στο σχολείο να δημιουργήσει νέα περιβάλλοντα διδασκαλίας με στόχο την περαιτέρω ενίσχυση της μάθησης (Καραθανάση & Παπαευθυμίου, 2010).

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο μάθημα των εικαστικών μπορεί να συμβάλει στη συνεργατική, βιωματική και ολιστική μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνοντας έτσι την κριτική στάση των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο της τέχνης (Γρόσδος, Μακαράτζης & Ανδρεάδου, 2008). Οι νέες τεχνολογίες, ως εργαλεία έκφρασης, μπορούν ακόμα να βρουν πολλές εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη και να προάγουν την καλλιτεχνική δημιουργικότητα των εκπαιδευόμενων, ενώ ταυτόχρονα η δυνατότητα που τους προσφέρεται να εξοικειωθούν με τους Η/Υ τα βοηθά να κατανοήσουν την επέκταση της χρήσης των ΤΠΕ σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος (Μαρκατάτος, 2002).

Η διδασκαλία του μαθήματος «Ιστορία της Τέχνης»

Σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών του Τμήματος Σχεδιασμού και Ένδυσης του πρώην ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, το εισαγωγικό μάθημα «Ιστορία της Τέχνης» αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και τις ασκήσεις πράξεις.

Το μάθημα αποσκοπεί, μέσα από την επαφή με τις σημαντικότερες περιόδους της τέχνης και τα έργα της, να γίνει αντιληπτή η σχέση της καλλιτεχνικής δημιουργίας με τη γενικότερη πολιτισμική εξέλιξη κάθε περιόδου. Με την παρακολούθησή του οι φοιτητές αναμένεται να κατανοήσουν την αξία της τέχνης ως ένα συνεχές ανθρώπινο δημιούργημα, να μπορούν να αντιμετωπίσουν το πολύπλευρο φαινόμενο της τέχνης σφαιρικά και να το συνδέσουν γενικότερα με τα προβλήματα του ανθρώπου και της κοινωνίας σε κάθε εποχή, αλλά και να κατανοήσουν ότι οι αντιλήψεις κάθε εποχής και οι διαφορετικές προσεγγίσεις κάθε

καλλιτέχνη σε αυτές επιδρούν στη μορφή και το περιεχόμενο του έργου τέχνης. Ακόμη, να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα μεγάλα ερωτήματα που θέτει ο άνθρωπος και στους τρόπους με τους οποίους αυτά απαντώνται μέσα από την τέχνη, να γίνουν ικανοί στο να παρατηρούν και να κατανοούν τα έργα της παγκόσμιας τέχνης στις διαφορετικές περιόδους της ιστορίας, να εξοικειωθούν με τη σχετική ορολογία και να οικειοποιηθούν εργαλεία περιγραφής και ανάλυσης των έργων τέχνης. Τέλος, στόχος είναι να αναπτύξουν κριτική σκέψη στον τρόπο προσέγγισης των έργων μέσα από την «ανάγνωση» των μορφολογικών τους χαρακτηριστικών και τη συναγωγή πληροφοριών για την εποχή που τα δημιούργησε (Οδηγός Σπουδών, 2015).

Πρόκειται για ένα γενικό εισαγωγικό μάθημα, στο οποίο η διδάσκουσα ενσωμάτωσε και τη διδασκαλία της ελληνικής τέχνης. Κατά τη διδασκαλία του στο χειμερινό εξάμηνο 2018-2019 στο πρακτικό μέρος ανατέθηκε στους φοιτητές η δημιουργία μίας μουσειακής έκθεσης με θέμα «Νεοελληνική Τέχνη του 19ου αιώνα» με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Οι φοιτητές χρησιμοποίησαν την εφαρμογή εικονικής πραγματικότητας που προσφέρεται μέσω της πλατφόρμας artsteps.com. Η χρήση της ΕΠ αποτέλεσε το εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο υποστήριξε την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα συνέβαλε στην απόκτηση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των φοιτητών, όπως θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Ο σκοπός και οι στόχοι της εικονικής έκθεσης

Γενικό στόχο της άσκησης αποτελεί η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης και η συγκρότηση της πολιτισμικής ταυτότητας των φοιτητών μέσα από την επαφή με πηγές και εκθέματα.

Ειδικότερα, σε επίπεδο γνώσεων οι στόχοι για τους φοιτητές ορίζονται ως εξής:

- Να αναγνωρίζουν τον ρόλο της τέχνης στη νεοελληνική κοινωνία του 19ου και του 20ού αιώνα
- Να παρακολουθήσουν τους σημαντικότερους σταθμούς στην αισθητική εξέλιξη των τεχνών στην Ελλάδα μέσα από το έργο των πιο αντιπροσωπευτικών καλλιτεχνών

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες ομαδικής δράσης και συνεργασίας.
- Να ασκηθούν στη διερεύνηση διαφορετικών πηγών, στην ανάλυση της πληροφορίας και στη μελέτη και την ερμηνεία εικόνων.
- Να αξιοποιούν μηχανές αναζήτησης για τη διερεύνηση ιστορικών πηγών.
- Να επισκέπτονται ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες και ιστοσελίδες μουσείων και πολιτιστικών φορέων για την αναζήτηση πληροφοριών ιστορικού ενδιαφέροντος.
- Να εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους.
- Να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας, αλλά και ως νοητικό εργαλείο ανάπτυξης της σκέψης.
- Να είναι ικανοί να δημιουργούν εικονικές εκθέσεις μέσω της πλατφόρμας artsteps.com.

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν έργα της ελληνικής εικαστικής δημιουργίας.
- Να εμπλουτίσουν το εικαστικό λεξιλόγιο και τη δημιουργικότητά τους.

Η μεθοδολογία

Η προετοιμασία και η υλοποίηση της εικονικής έκθεσης βασίστηκε στη μέθοδο project, η οποία συμβάλλει στον εμπλουτισμό της δηλωτικής γνώσης (πληροφορίες, έννοιες, κρίσεις) και της διαδικαστικής (τρόπος χρήσης της γνώσης και των πραγμάτων). Ταυτόχρονα, δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να συμμετέχουν βιωματικά, να αξιολογούν και να κρίνουν καταστάσεις, να οργανώνουν παρουσιάσεις και να αυτοαξιολογούνται (Ματσαγγούρας, 2003; Κούσουλας, 2004; Καραντζής, 2007).

Πραγματοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου (13 εβδομάδες μαθημάτων, κατά τις οποίες το μάθημα διδάσκεται μία μέρα την εβδομάδα για τέσσερις ώρες, όπου οι τρεις αντιστοιχούν στη θεωρία και η μία στις ασκήσεις πράξης) και χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές. Σε πρώτο στάδιο, μέσω του καταιγισμού ιδεών αποφασίστηκε το θέμα της έκθεσης. Στη συνέχεια, οι φοιτητές εργάστηκαν ατομικά προκειμένου να έρθουν σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες, αλλά και να εξοικειωθούν με την αναζήτηση καλλιτεχνών και έργων τέχνης. Τέλος, επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, καθώς ενισχύει τη διαπροσωπική συνεργασία, εξασφαλίζει συνθήκες βιωματικής μάθησης και προωθεί την κοινωνικοποίηση (Ματσαγγούρας, 2002). Σε όλη τη διάρκεια ο ρόλος της διδάσκουσας υπήρξε συντονιστικός, συμβουλευτικός και καθοδηγητικός (Καλδή, 2008).

Η διδασκαλία του μαθήματος πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο Η/Υ του Τμήματος, προκειμένου κάθε φοιτητής να έχει πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο.

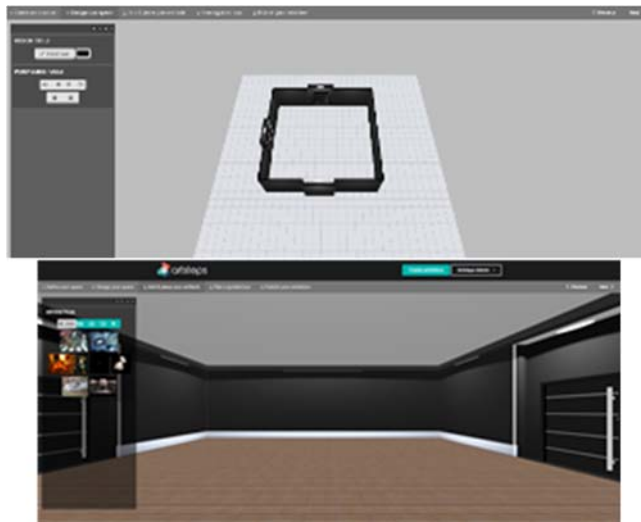
Η υλοποίηση

Παράλληλα με τη διδασκαλία του θεωρητικού μέρους του μαθήματος, οι φοιτητές εισήχθησαν σταδιακά στη χρήση των νέων τεχνολογιών και στην αναζήτηση πληροφοριών μέσω του διαδικτύου. Βασιστήκαμε στις απόψεις της κοινωνικο-εποικοδομητικής θεωρίας μάθησης (social constructivism theory), κατά την οποία η οικοδόμηση της γνώσης αποτελεί κοινωνική πράξη, όπου οι φοιτητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας, να αξιοποιούν τις δικές τους εμπειρίες, να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τον/την εκπαιδευτικό (Μακράκης, 2000). Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν έδωσαν τη δυνατότητα στους φοιτητές να αναπτύξουν γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και να αξιοποιήσουν πληροφορίες που παρέχουν άλλοι φορείς. Συγκεκριμένα, οι ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

- Οι φοιτητές εισήχθησαν στις νέες τεχνολογίες μέσω της παρακολούθησης ψηφιακών ξεναγήσεων (DVD) σε μουσεία του εξωτερικού (Λούβρο, Βρετανικό Μουσείο κ.ά.).
- Στη συνέχεια, περιηγήθηκαν στις ιστοσελίδες αυτών όπως και άλλων μουσείων του εξωτερικού και της Ελλάδας και εξερεύνησαν τις ψηφιακές τους συλλογές. Κάποια από τα μουσεία αυτά διαθέτουν και εφαρμογές εικονικής περιήγησης, οπότε οι φοιτητές ασκήθηκαν και σε αυτή τη δραστηριότητα.
- Οι φοιτητές εξασκήθηκαν στη χρήση του Google Art Project, μία τεχνολογική εφαρμογή για την προώθηση της τέχνης. Πρόκειται για μία online πλατφόρμα μέσω της οποίας το κοινό μπορεί να έχει πρόσβαση στις φωτογραφίες υψηλής ανάλυσης των έργων τέχνης που στεγάζονται στα μουσεία. Η πλατφόρμα επιτρέπει στους χρήστες να κάνουν περιοδεία στα διαθέσιμα μουσεία και τις γκαλερί, να εξερευνήσουν τα φυσικά έργα τέχνης και τις σχετικές πληροφορίες και να συνθέσουν τη δική τους εικονική συλλογή. Η λειτουργία "walk-through" του έργου χρησιμοποιεί την τεχνολογία Street View της Google.
- Κατόπιν, επικεντρωθήκαμε στην αναζήτηση πληροφοριών για την Ελληνική Τέχνη του 19^{ου} αιώνα, ιδιαίτερα μέσω της περιήγησης της ιστοσελίδας της Εθνικής Πινακοθήκης, αλλά και άλλων φορέων. Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε ομάδες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και αναζήτησαν πληροφοριακό υλικό για τις εξής ενότητες: Νικόλαος Γύζης, Νικηφόρος Λύτρας, Οριενταλισμός, Θαλασσογραφία και Νεκρή Φύση. Για κάθε καλλιτέχνη συνέγραψαν ένα βιογραφικό 10-15 γραμμών και επέλεξαν 10 έργα του καθενός, για τα οποία αποθήκευσαν τις εικόνες και τις λεζάντες. Αναφορικά με τις θεματικές κατηγορίες των έργων δόθηκαν επίσης σύντομες περιγραφές.
- Μετά τη συγκέντρωση του υλικού, οι φοιτητές εγγράφηκαν στην πλατφόρμα artsteps.com, η οποία προσφέρει μία ολοκληρωμένη μεθοδολογία για τη δημιουργία

εικονικών εκθέσεων. Στην πλατφόρμα αυτή, μπορεί κάποιος να δημιουργήσει μια έκθεση από την αρχή, να την διαχειριστεί και να υπάρξει διάδραση με άλλους συμμετέχοντες στην εφαρμογή. Εκεί οι φοιτητές σε ομάδες καθόρισαν το μέγεθος των δωματίων και τοποθέτησαν τους τοίχους του εκθεσιακού χώρου, όπως και πόρτες εισόδου και εξόδου (εικόνες 1 & 2). Επέλεξαν χρώματα για όλους τους χώρους της έκθεσης (οροφή, τοίχους, πάτωμα), στα οποία μπορεί να υπάρξει και επιλογή στην ένταση του φωτός. Στη συνέχεια, προσέθεσαν και τοποθέτησαν: α) εικόνες (όλες οι μορφές που υποστηρίζουν οι browsers), β) βίντεο (το οποίο μπορεί να είναι είτε link από το youtube, είτε ένας σύνδεσμος) και γ) κείμενα στους τοίχους κάθε δωματίου.

- Με το τέλος του εξαμήνου η εν λόγω έκθεση αποθηκεύτηκε στην πλατφόρμα, ώστε να υποστεί περαιτέρω επεξεργασία ώσπου να λάβει την τελική της μορφή. Οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να προβούν σε νέες επεμβάσεις και βελτιώσεις έως ότου θεωρηθεί ότι η έκθεση ολοκληρώθηκε, οπότε και θα δημοσιευτεί οριστικά κατά το επόμενο ακαδημαϊκό έτος. Τότε οι φοιτητές θα είναι σε θέση να προσθέσουν σχόλια και να ανταλλάξουν απόψεις με άλλους χρήστες. Ακόμη, θα μπορούν να μοιραστούν τις πληροφορίες σε κοινωνικά δίκτυα (Facebook, twitter, g+ κ.α.) και θα έχουν τη δυνατότητα ενσωμάτωσης της έκθεσης και σε άλλες ιστοσελίδες.



Εικόνες 1 & 2: Δημιουργία εικονικού περιβάλλοντος

Επίλογος

Η επιστημονική έρευνα απέδειξε ότι η ένταξη των ΤΠΕ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης βελτίωσε και εμπλούτισε τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε η έλλειψή τους, πολλές φορές, να καθιστά αδύνατη τη διδασκαλία. Η συμβολή των ΤΠΕ στη διδασκαλία των τεχνών είναι πολύ σημαντική γιατί μπορεί να προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο μάθησης, ώστε να ενδυναμώσει την κριτική στάση των εκπαιδευόμενων στα οπτικά ερεθίσματα που δέχονται και, επιπλέον, να συμβάλει στη δημιουργία ενός συνεργατικού, βιωματική και ολιστικού μαθησιακού κλίματος. Ακόμα, μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω τη μάθηση μεγιστοποιώντας την ενεργοποίηση των αισθήσεων και την κίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/σπουδαστών δημιουργώντας ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον.

Η σύγχρονη παιδαγωγική προσανατολίζεται σε ένα σύστημα διδασκαλίας που έχει στο κέντρο του ενδιαφέροντος τον εκπαιδευόμενο, θέτοντας τις ανάγκες και τις δεξιότητές του στο επίκεντρο του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, οι εκπαιδευτές φέρνουν σε επαφή τους εκπαιδευόμενους με τις τέχνες μέσα από ποικίλες δραστηριότητες. Οι τελευταίοι έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά και να αξιοποιήσουν τις δεξιότητές τους, ενώ παράλληλα μέσα από τις ΤΠΕ τους ανοίγεται ένα παράθυρο στο παγκόσμιο τοπίο της

τέχνης. Οι ΤΠΕ συνδράμουν στη γνωριμία των εκπαιδευόμενων με την πνευματική και καλλιτεχνική παράδοση μέσα από εξειδικευμένα λογισμικά, όπως ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, πολυμεσικές εφαρμογές, εικονικά μουσεία και ποικίλα κοινωνικοποιητικά εργαλεία, όπως είναι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social networking) (Παλιόκας & Δαμιανίδου, 2009).

Ακόμα, η ενθάρρυνση των φοιτητών για ενεργό συμμετοχή στη δημιουργία της εικονικής έκθεσης από τους ίδιους τους έθεσε στο προσκήνιο και τους έδωσε τη δυνατότητα να γίνουν δημιουργικοί, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες.

Αναφορές

Ballengee-Morris, C., & Stuhr, P. L. (2001). Multicultural art and visual cultural education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6-13.

Crook, Ch., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomas, C. & Underwood, J. (2010). *The Impact of Technology: Value-Added Classroom Practice*. Coventry: BECTA.

Davies, T. & Worrall, P. (2003), *Media Literacy and Perceptions of Schools*. In K. Hamalainen (ed.). *Lifelong Learning in Europe, Cultural Learning for Creativity*, vol. VIII, issue 2.

Duncum, P. (2003). The theories and practices of visual culture in art education. *Arts Education Policy Review*, 105(2), 19-25.

Flood, A., & Bamford, A. (2007). Manipulation, simulation, stimulation: The role of art education in the digital age. *International Journal of Education through Art*, 3(2), 9.

Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In *Handbook of research and policy in art education*, 815-828. London and New York: Routledge.

Goulão, M. de Fatima. (2007). The distance learning and the technologies: vision of a group of students. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), 4ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. *Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοιχτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τόμος Α, 56-64. Αθήνα: Προπομπός.

Jackson, T. A. (1999). Ontological shifts in studio art education: Emergent pedagogical models. *Art Journal*, 58(0), 68-73.

Jagodzinski, J. (2003). Editorial: Research, Visual Cultural Studies, Programs. *Journal of Social Theory in Art Education*, 23(1), 1-10.

Lampert, N. (2006). Critical thinking dispositions as an outcome of art education. *Studies in Art Education*, 47(3), 215-228.

Roberts, G. (2004). Teaching using the Web: Conceptions and approaches from a phenomenographic perspective. In P. Goodyear, S. Banks, V. Hodgson & D. McConnell (eds.). *Advances in Research on Networked Learning*, 221-244. United States of America: Kluwer Academic Publishers.

Tavis, K. (2000). Teaching in and through visual culture. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 18, 37.

Thong, S. A. (2007). Redefining the tools of art therapy. *Art Therapy*, 24(2), 52-58.

Βακαλούδη, Α. (2014). Διαθεματική και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της ιστορίας. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τεύχος 3, κλάδος ΠΕ02. Πάτρα.

Βακαλούδη, Α. Δ. (2001). Η Συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην Ιστορική Διερεύνηση και διαθεματική αξιοποίηση των πολλαπλών αναπαραστάσεων ως πηγών. Στο *Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Διαδίκτυο*, Πρακτικά 1ου Συνεδρίου για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη.

Γκίκα, Ε. (2002). Διδακτική Αξιοποίηση του Διαδικτύου στο Μάθημα της Ιστορίας. Στα *Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τ. Β., 170-179. Ρόδος.

Γκίκα, Ε. (2014). Διδάσκοντας ιστορία με την υποστήριξη ΤΠΕ. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τεύχος 3, κλάδος ΠΕ02. Πάτρα.

Γρόσδος, Σ., Μακαράτζης, Γ. & Ανδρεάδου, Χ. (2008). Τέχνη και Δημιουργικότητα στο Σχολείο: η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική της τέχνης. Στο Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής (επιμ.), Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευσης (σσ. 508-519). Πρακτικά Συνεδρίου. Βέροια-Νάουσα: ΥπΔΒΜΘ-Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ημαθίας.

Δημαράκη, Ε. (2002). Δυναμικές αναπαραστάσεις για τη διερευνητική μάθηση στην Ιστορία. Στο Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (επιμ.). Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής, 369-392. Αθήνα: Καστανιώτης.

Καλδή, Σ. (2008). Η διδακτική μέθοδος project στη σχολική τάξη: Χαρακτηριστικά και τρόποι διεξαγωγής στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Επιστήμες της Αγωγής, 4, 91-103.

Καραθανάση, Ζ. & Παπαευθυμίου, Ι. (2010). Οι μεγάλοι ζωγράφοι επισκέπτονται το νηπιαγωγείο μας. Στο Μαθαίνω πως να μαθαίνω (σσ. 1-10). Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ).

Καραντζής, Ι. (2007). Εφαρμογές βασικών αρχών της μάθησης στην εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Κασιμάτη, Ε. & Πετακάκη, Ε. (2018). Διδακτική της τέχνης και σύγχρονη τεχνολογία. Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα, 150-162. Αθήνα.

Κόμης, Β. & Μικρόπουλος, Α. (2001). Πληροφορική στην εκπαίδευση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κούσουλας, Φ. (2003). Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μακράκης Β. (2000). Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μακράκης, Χ. (2011). Ερευνώ και μαθαίνω για τον Κυκλαδίτικο Πολιτισμό. Στο Πληροφορική και Εκπαίδευση: Νοηματοδοτημένη μάθηση και γνωστικά εργαλεία: τεχνολογική προσέγγιση, 247 – 267.

Μαμούκαρης, Κ., Οικονομίδης, Α. (2001). Τεχνολογική Υποδομή Μαθημάτων Τηλε-Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο: <http://www.conta.uom.gr/conta/publications/PDF/Tehnologiki%20Ypodomi%20Mathimato%20Tile-Ekraideysis.pdf>. Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 03/06/2019.

Μαρκατάτος, Γ. (2002). Ψηφιακή εικαστική ως μέσο εξοικείωσης των μαθητών στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (σσ. 339-344). Τομ. Β'. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Καστανιώτης-ΕΤΠΕ.

Μάρκελλος, Κ., Μαρκέλλου, Π., Ρήγκου, Μ., Συρμακέσης, Σ. & Τσακαλίδης, Α. (2004). Εξατομικευμένη Ηλεκτρονική Μάθηση. Επιστήμες της Αγωγής, Ειδική Έκδοση «Δια βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας».

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστοκριτικής Ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2011). Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=27. Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 03/06/2019.

Μπούρας, Χ., & Τσιάτσος, Θ. (2006). Εικονική Πραγματικότητα και Εικονικά Περιβάλλοντα στην Εκπαίδευση. Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ "Εκπαίδευση & Νέες Τεχνολογίες", Κορυδαλλός, Αθήνα.

Παλιόκας, Ι., & Δαμιανίδου, Β. (2009). Οι διεπαφές λογισμικού ως επέκταση του εικαστικού χώρου και το τεχνολογικό υπόβαθρο της Εικαστικής Αγωγής. Στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Βόλος.

Παπαδάκης, Σ. , Φραγκούλης, Ι. (2005). Η αξιοποίηση έργων τέχνης μέσω ΤΠΕ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στη εκπαιδευτική πράξη. Στα Πρακτικά του 3ου συνεδρίου για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο:

https://www.researchgate.net/publication/287329943_E_axiopoiese_ergon_technes_meso_TPE_sten_epimorphose_ton_ekpaideutikon_gia_ten_anaptyxe_tes_kritikes_skepses_ton_matheton_ste_ekpaideutike_praxe. Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 29/05/2019.

Πατσαλού, Θ., Δ., Χαρίτος, Δ., & Μαρτάκος, Δ. (2000). Χρήση Εικονικού Περιβάλλοντος για Υποστήριξη της Διδασκαλίας Χημείας. Στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: “Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση”.

Σάλλα, Τ. (επιμ.). (2011). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης. Αθήνα: Νήσος.

Σολομωνίδου, Χ. (2007). Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Τμήμα Σχεδιασμού και Τεχνολογίας Ένδυσης, (2015). Πρόγραμμα Σπουδών 2015-2016. Κιλκίς. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο: <http://moda.teicm.gr/97B44B06.el.aspx>. Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 02/07/2019.

Φωκίδης Μ. & Τσολακίδης Κ. (2004). Η Εικονική Πραγματικότητα στην Εκπαίδευση: Ένας πρώτος προβληματισμός. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 135, 117-126.

Χρονάκη, Α. (2004), Ο Υπολογιστής στην τάξη: Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε νέους ρόλους. Στο Ι. Κεκές (επιμ.) Νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση, Ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογών: Φιλοσοφικές και κοινωνικές προεκτάσεις, 81-110. Αθήνα: Ατραπός.

Η επίδραση του στυλ ηγεσίας-διοίκησης διευθυντών δημοτικών σχολείων στη διαχείριση κρίσης από τις συγκρούσεις εκπαιδευτικών

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Π.Ε.,
M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
kzogopoulos@gmail.com

Μπαντούνα Μαρία

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Δ.Ε.,
M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
mabad4250@yahoo.gr

Κουσάβελος Νικόλαος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Π.Ε.,
M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
nkousavelos@hotmail.com

Περίληψη

Το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι σημαντικό γιατί μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το κλίμα, τη λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των στόχων και γι' αυτό αποτελεί αντικείμενο μελέτης. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών/υποδιευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας για το στυλ διοίκησης το οποίο έχουν υιοθετήσει καθώς και τις τεχνικές διαχείρισης των κρίσεων από συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Ακολούθησε η ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο στην οποία συμμετείχαν 61 διευθυντές/υποδιευθυντές σχολικών μονάδων της Π.Ε. Ηλείας. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό SPSS v 25. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές/υποδιευθυντές χρησιμοποιούν συνδυαστικά το δημοκρατικό/υποστηρικτικό/καθοδηγητικό στυλ διοίκησης. Επίσης, το μεγαλύτερο μέρος των κρίσεων από συγκρούσεις με εκπαιδευτικούς το λύνουν ενδοσχολικά με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Συμπερασματικά, οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν ότι έχουν τη δυνατότητα να επιδρούν θετικά στη διαχείριση συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντής/υποδιευθυντής, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαχείριση κρίσεων, στυλ ηγεσίας.

Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις ανάμεσα σε ανθρώπους που αλληλεπιδρούν είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της κοινωνικής ζωής. Η διαφοροποίηση στόχων, αξιών, προτύπων, προσωπικότητας, πολιτισμικών αξιών, οι αλληλεξαρτήσεις, ο τρόπος λειτουργίας ενός οργανισμού μπορούν να αποτελέσουν πηγές συγκρούσεων και εντάσεων. Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει αλώβητος από την εκδήλωση συγκρουσιακών φαινομένων. Στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί ως μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας με ατομικές διαφορές αλλά και λόγω των εργασιακών απαιτήσεων μπορεί να εμπλέκονται σε συγκρούσεις. Εξάλλου, υπάρχουν εξωγενείς παράγοντες που μπορούν να λειτουργούν ως ομάδες πίεσης (τοπικοί φορείς, γονείς, ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης) στους εκπαιδευτικούς και στη λειτουργία του σχολείου (Φασουλής, 2006). Επιπλέον, οι συγκρούσεις μπορεί να ενταθούν όταν στο σχολείο υπάρχουν προβλήματα οργάνωσης, έλλειψη οικονομικών πόρων, άσχημες εργασιακές συνθήκες, ανεπάρκεια του διευθυντή

στον συντονισμό του έργου των εκπαιδευτικών και στην καλλιέργεια θετικού εργασιακού κλίματος (Darmani & Marfo, 2010).

Η σχολική μονάδα είναι ζωντανός οργανισμός, όπου ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί το κλειδί της ισορροπίας και της ομαλής λειτουργίας της. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες (αύξηση εργασιακού στρες, μείωση της απόδοσης, διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων, πτώση του ηθικού). Ωστόσο, μπορεί να έχουν και θετικές συνέπειες για τη λειτουργία του σχολείου (αύξηση συνοχής της ομάδας, εκτίμηση συνοχής της ομάδας, εξασθένηση μιας σοβαρής διαμάχης, εκτίμηση των ικανοτήτων της ομάδας, βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων). Επομένως, ο διευθυντής/υποδιευθυντής θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να επιλύει κατάλληλα ή να ελαχιστοποιεί τις αρνητικές συνέπειες (Χυτήρης, 2001).

Η ηγεσία του σχολείου θεωρείται βασικός άξονας και μοχλός για το μετασχηματισμό στον χώρο της εκπαίδευσης συμβάλλοντας καθοριστικά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Harris, 2005). Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ένα άτομο προκειμένου να επηρεάσει τις δράσεις άλλων καθορίζει το στυλ ηγεσίας του (Hersey & Blanchard, 1996). Η έννοια της ηγεσίας προσδιορίζει το άτομο το οποίο, μέσα από σύνθετες διεργασίες, δύναται να χρησιμοποιήσει τα προσωπικά του στοιχεία ώστε να ασκήσει επιρροή σε άλλα άτομα με σκοπό να επιτύχει ένα όραμα, έναν στόχο ή μια αποστολή. Η βαθύτερη έννοια της ηγεσίας στηρίζεται στην ικανότητα του ατόμου να κινητοποιήσει άλλα άτομα τα οποία θα εργαστούν προς έναν συγκεκριμένο στόχο που έχει τεθεί (Northhouse, 2007; Balay, 2006).

Υπάρχουν διάφορα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς ανάλογα με τον προσανατολισμό (αποτελέσματα έργου-σχέσεις με ανθρώπους) του διευθυντή (Everard & Morris, 1999). Βασικά στυλ ηγεσίας θεωρούνται το καθοδηγητικό, το υποστηρικτικό, το δημοκρατικό και το αυταρχικό.

α) Στο *καθοδηγητικό* στυλ ο διευθυντής δίνει έμφαση στην απόδοση των εκπαιδευτικών και εντοπίζει τις ελλείψεις τους. Έχει εμμονή με υψηλές προσδοκίες στον εργασιακό χώρο που σχετίζονται με την ποιότητα και την ταχύτητα από τον ίδιο αλλά και από τους άλλους. Η προσέγγιση γίνεται χωρίς ενσυναίσθηση καθώς δεν αντιλαμβάνεται τα προβλήματα και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Αν συνδυαστεί με το όραμα και το ενδιαφέρον του για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τα συναισθήματά τους, μπορεί να είναι αποτελεσματικό (Coleman et al., 2004).

β) Στο *υποστηρικτικό* στυλ ο διευθυντής ενδιαφέρεται κυρίως για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και όχι τόσο για την επίτευξη των στόχων. Είναι ανοιχτός στην ανταλλαγή απόψεων και στον αμοιβαίο διάλογο κάνοντας εποικοδομητική κριτική. Μέσα από την ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους οι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται ως ένα βαθμό τις προσδοκίες του σχολείου ή του διευθυντή με τις δικές τους (Φωτόπουλος, 2013).

γ) Στο *δημοκρατικό* στυλ ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς δείχνοντας εμπιστοσύνη. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού με δημοκρατικό τρόπο και υπάρχει δέσμευση για την υλοποίησή τους (Bush & Glover, 2003). Λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίοι αισθάνονται ικανοποίηση και κατανοούν τις ευθύνες τους αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες καλύτερης απόδοσης στα πλαίσια μιας ευλκρινούς συνεργασίας (Σαΐτης, 2000).

δ) Στο *αυταρχικό* στυλ ο διευθυντής λαμβάνει όλες τις αποφάσεις και επιβάλλει τους στόχους της σχολικής μονάδας μέσω των ποινών ή ανταμοιβών. Δεν προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία και δεν αφήνει περιθώρια ανάληψης ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013).

Πολλές φορές οι διευθυντές εφαρμόζουν συνδυαστικά διάφορα στυλ ηγεσίας. Το στυλ που θα εφαρμόσει ο διευθυντής εξαρτάται από τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει την εξουσία λόγω θέσης στη λήψη αποφάσεων, την προσωπικότητά του, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά στη σχολική μονάδα (Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006).

Οι κρίσεις από συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, αν και θεωρούνται ότι έχουν αρνητικές συνέπειες στη λειτουργία του σχολείου, ωστόσο μπορούν να έχουν και θετικές συνέπειες ανάλογα τον τρόπο διαχείρισης (Tjosvold, 2006). Σύμφωνα με την καταγραφή των ερευνητών υπάρχουν πέντε κυρίως τεχνικές διαχείρισης της κρίσης: η συνεργασία, η αποφυγή, η χρήση εξουσίας, ο συμβιβασμός και η παραχώρηση.

Στην τεχνική της *συνεργασίας* όλα τα μέλη εμπλέκονται για την επίλυση μιας σύγκρουσης. Η τεχνική αυτή είναι γνωστή και ως «κερδίζω-κερδίζεις». Πολλές φορές η συνεργασία μπορεί να χρειαστεί να καλύψει συναισθηματικές εντάσεις που θα εκδηλώσουν τα μέλη. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή από τον διευθυντή/υποδιευθυντή (Chan et al., 2006).

Στην τεχνική της *αποφυγής* κυριαρχεί η αναβολή της σύγκρουσης ή η έλλειψη ενδιαφέροντος για την επίλυσή της. Μπορεί το ένα μέρος να αποφύγει τη σύγκρουση ή να την υποβαθμίσει. Η όποια επικοινωνία υπάρχει μεταξύ των μελών είναι περιορισμένης μορφής. Η σύγκρουση είτε αγνοείται σκόπιμα είτε δεν υπάρχει ενδιαφέρον για τα αίτια που την προκάλεσαν και για την επίλυσή της. Η σύγκρουση μπορεί να μην εκδηλώνεται, να μην δημιουργεί προβλήματα, αλλά να υποβόσκει και να εμφανιστεί εκ νέου όταν παρουσιαστούν ευνοϊκές συνθήκες (Robbins & Judge, 2018).

Στην τεχνική της *χρήσης εξουσίας* ο διευθυντής λόγω της θέσης του ασκεί πίεση και εξαναγκάζει τα εμπλεκόμενα μέρη να πάψουν τις συγκρούσεις μέσω της επιβολής ποινών ή ανταμοιβών. Χρησιμοποιείται συνήθως όταν δεν υπάρχει η δυνατότητα εξεύρεσης λύσης από τους εμπλεκόμενους, όπως σε περιπτώσεις προσωπικών συγκρούσεων όπου υπάρχει δυσκολία συμβιβασμού και έλλειψη χρόνου για τη διαχείρισή τους (Σαϊτής, 2000). Σε τέτοιες περιπτώσεις συνήθως «λύση» των συγκρούσεων είναι προσωρινή (Γιαννίκας, 2014).

Στην τεχνική του *συμβιβασμού* οι διαφορές των εμπλεκόμενων μερών επιμερίζονται. Η επίλυση των συγκρούσεων γίνεται στη βάση των στοιχείων που ενώνουν τα εμπλεκόμενα μέρη χωρίς να ικανοποιεί πλήρως τις απαιτήσεις τους, γεγονός που πολλές φορές μπορεί να δυσκολεύει την εφαρμογή της (Greenberg & Baron, 2013).

Στην τεχνική της *παραχώρησης* τα μέλη μιας ομάδας που συμμετέχουν στη σύγκρουση δείχνουν ενδιαφέρον για τα συμφέροντα και της άλλης ομάδας. Ο διευθυντής αναδεικνύει τα κοινά στοιχεία των εμπλεκόμενων μερών υποβαθμίζοντας ή αποσιωπώντας τις όποιες διαφορές τους. Έτσι μέσω της υποχωρητικότητας και της συμμόρφωσης επιτυγχάνεται η ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη των ομάδων. Η σύγκρουση αντιμετωπίζεται συνήθως προσωρινά και όχι μακροπρόθεσμα και υπάρχει ο κίνδυνος να επανεμφανιστεί (Greenberg & Baron, 2013).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και σύνθετος για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου με πάρα πολλές αρμοδιότητες, ανάμεσα στις οποίες είναι και η διαχείριση των συγκρούσεων (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Για να μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο γνώσεων, ηγετικών-διοικητικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων (Ιορδανίδης, 2014). Οι επικοινωνιακές του ικανότητες αποτελούν ένα από τα κυριότερα μέσα αλληλεπίδρασης με τους εμπλεκόμενους στη δημιουργία της κρίσης (Guttman, 2004).

Η σωστή διαχείριση των κρίσεων από τον διευθυντή συνεισφέρει στην αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου και την επίτευξη των στόχων του. Παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων για δημιουργικό χειρισμό μελλοντικών κρίσεων (Johnson & Johnson, όπως αναφ. στο Ghaffar, 2010). Μια πετυχημένη διαχείριση συγκρούσεων ωφελεί συναισθηματικά τα εμπλεκόμενα μέρη, καθώς ενισχύει την εμπιστοσύνη και τη διάθεση επικοινωνίας μεταξύ τους. Σε διαφορετική περίπτωση οι συγκρούσεις μπορεί να αποτελέσουν απειλή για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Παππά, 2006).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών/υποδιευθυντών της Π.Ε. της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας για το συλ

διοίκησης το οποίο έχουν υιοθετήσει, τους παράγοντες της ηγεσίας που συμβάλλουν στη διαχείριση των κρίσεων από συγκρούσεις εκπαιδευτικών, τη δυνατότητα να προβλέπουν και να επηρεάζουν τις κρίσεις καθώς και τις τεχνικές που υιοθετούν για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος προσέγγισης με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η ποσοτική μέθοδος θεωρείται κατάλληλη για την καταγραφή των απόψεων ενός πληθυσμού σε σύντομο σχετικά χρονικά διάστημα και επιτρέπει την διεξοδική ανάλυση των δεδομένων σε βάθος (Creswell, 2011).

Ως πληθυσμός αναφοράς ορίστηκε το σύνολο των διευθυντών και υποδιευθυντών (79) όλων των σχολείων (τετραθέσια και άνω όπου υφίσταται ο θεσμός του Διευθυντή) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου προέκυψε μέσα από την ενδεδειγμένη μελέτη της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, έτσι ώστε να διατυπωθούν οι ερωτήσεις για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας απαρτίζεται από 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου και τέσσερις (4) ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο διαθέτει στο μεγαλύτερο μέρος πενταβάθμια απαντητική κλίμακα τύπου Likert και περιλαμβάνει δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από πέντε (5) ενότητες οι οποίες χωρίζονται ως εξής: η πρώτη ενότητα με γενικό τίτλο «Τύποι κρίσεων στους εκπαιδευτικούς» και αποτελείται από δύο (2) ερωτήσεις. Η δεύτερη ενότητα «Πηγές και αίτια κρίσεων» περιλαμβάνει τρεις (3) ερωτήσεις. Η τρίτη ενότητα «Συνέπειες και επίλυση κρίσεων» έχει οκτώ (8) ερωτήσεις. Η τέταρτη ενότητα «Τεχνικές διαχείρισης των κρίσεων και αποτελεσματικότητα αυτών» αποτελείται από δώδεκα (12) ερωτήσεις. Τέλος, η πέμπτη ενότητα «Επιμόρφωση και ζητήματα διαχείρισης κρίσεων» έχει πέντε (5) ερωτήσεις. Έγινε έλεγχος (Cronbach's α) για την εσωτερική συνέπεια και εγκυρότητα των μεταβλητών με ικανοποιητικό αποτέλεσμα ($0,77 > 0,7$).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν την τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου «Τεχνικές διαχείρισης των κρίσεων και αποτελεσματικότητα αυτών».

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το δεύτερο εξάμηνο του 2018 σε όλους τους διευθυντές/υποδιευθυντές των σχολείων (τετραθέσια και άνω) της Π.Ε. της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας με ερωτηματολόγιο που στάλθηκε ηλεκτρονικά (Google Forms), αφού είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία και ενημέρωση. Από τους συνολικά 79 διευθυντές/υποδιευθυντές των σχολείων απάντησαν 61 οι οποίοι και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας με ποσοστό απόκρισης 77,2%. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν για την περιγραφική στατιστική ανάλυση και τη δημιουργία πινάκων με το στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας SPSS v 25.

Αποτελέσματα

Αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή/υποδιευθυντή (πίνακας 1) στην αποτελεσματική επίλυση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η πλειονότητα (80,3%) των συμμετεχόντων τον θεωρεί από πολύ έως πάρα πολύ αποτελεσματικό, ενώ το 14,8% τον θεωρεί αρκετά αποτελεσματικό. Από καθόλου έως λίγο αποτελεσματικό τον θεωρεί το 4,9% του δείγματος.

Πίνακας 1. Απαντήσεις διευθυντών/υποδιευθυντών σε σχέση με το ρόλο τους στην επίλυση κρίσεων

	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Καθόλου αποτελεσματικός	1	1,6
Λίγο αποτελεσματικός	2	3,3
Αρκετά αποτελεσματικός	9	14,8
Πολύ αποτελεσματικός	29	47,5
Πάρα πολύ αποτελεσματικός	20	32,8
Σύνολο	61	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, οι ερωτώμενοι διευθυντές/υποδιευθυντές επιλέγουν να χρησιμοποιούν συχνά έως πολύ συχνά (73,8%) το καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας. Το 100% του δείγματος εφαρμόζει συχνά έως πολύ συχνά το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας. Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας χρησιμοποιείται συχνά έως πολύ συχνά από το 93,5% των ερωτώμενων. Το αυταρχικό στυλ ηγεσίας διαπιστώθηκε ότι δεν χρησιμοποιείται ποτέ από την πλειονότητα των συμμετεχόντων (59%), ενώ εφαρμόζεται σπάνια από το 34,4% ή σε μικρό βαθμό από το 6,6%. Πρέπει να σημειωθεί πως το υποστηρικτικό και το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας χρησιμοποιείται από τη συντριπτική πλειονότητα του δείγματος των διευθυντών/υποδιευθυντών.

Πίνακας 2. Απαντήσεις διευθυντών/υποδιευθυντών σε σχέση με τον βαθμό εφαρμογής διαφόρων στυλ ηγεσίας

	Καθοδηγητικός		Υποστηρικτικός		Δημοκρατικός		Αυταρχικός	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ποτέ (1)							36	59,0
Σπάνια (2)	5	8,2					21	34,4
Μέτρια (3)	11	18,0			4	6,6	4	6,6
Συχνά (4)	37	60,7	31	50,8	25	41,0		
Πολύ Συχνά(4)	8	13,1	30	49,2	32	52,5		
Σύνολο	61	100,0	61	100,0	61	100,0	61	100,0
Μέση τιμή	3,79		4,49		4,46		1,48	

Όσον αφορά τις απαντήσεις (πίνακας 3) των διευθυντών και υποδιευθυντών γύρω από το στυλ διοίκησης και τη διαχείριση των κρίσεων καθώς και την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, παρατηρείται ότι η πλειονότητα (91,8%) του δείγματος θεωρεί ότι το στυλ διοίκησης επηρεάζει πολύ έως πάρα πολύ τις κρίσεις. Επίσης, η πλειονότητα (57,4%) των συμμετεχόντων θεωρεί πολύ έως παρά πολύ ότι υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης των κρίσεων σύμφωνα με το στυλ διοίκησης, ενώ για το 41% η δυνατότητα πρόβλεψης κυμαίνεται από μικρό έως μέτριο βαθμό. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι η πλειονότητα των διευθυντών/υποδιευθυντών του δείγματος (93,4%) θεωρεί ότι το στυλ διοίκησης επηρεάζει πολύ έως πάρα πολύ την επίλυση των κρίσεων.

**Πίνακας 3. Απαντήσεις διευθυντών/υποδιευθυντών για τη σχέση
στυλ διοίκησης και διαχείριση κρίσεων**

	Στυλ διοίκησης και επιρροή στις κρίσεις		Στυλ διοίκησης και πρόβλεψη των κρίσεων		Στυλ διοίκησης και επίλυση των κρίσεων	
	N	%	N	%	N	%
Καθόλου (1)			1	1,6		
Λίγο (2)	1	1,6	2	3,3		
Μέτρια (3)	4	6,6	23	37,7	4	6,6
Πολύ (4)	40	65,6	31	50,8	44	72,1
Πάρα πολύ (5)	16	26,2	4	6,6	13	21,3
Σύνολο	61	100,0	61	100,0	61	100,0
Μέση τιμή	4,16		3,57		4,15	

Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων (πίνακας 4) για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, το 37,7% καταγράφει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, το 24,6% τις ηγετικές ικανότητες, το 18% την ειλικρίνεια, το 13,1% την εμπειρία, ενώ άξιο αναφοράς είναι ότι μόνο το 6,6% έχει την άποψη ότι το επιστημονικό υπόβαθρο μπορεί να συμβάλλει στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 4. Απαντήσεις διευθυντών/υποδιευθυντών σε σχέση με τους παράγοντες
που συμβάλλουν στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς**

	Αριθμός (N)	Ποσοστό (%)
Ηγετικές Ικανότητες	15	24,6
Ειλικρίνεια	11	18,0
Επικοινωνιακές δεξιότητες	23	37,7
Επιστημονικό υπόβαθρο	4	6,6
Εμπειρία	8	13,1
Σύνολο	61	100,0

Αναφορικά με τις απαντήσεις (πίνακας 5) των διευθυντών/υποδιευθυντών του δείγματος, η πλειονότητα (67,2%) προωθεί την ειρηνική συνύπαρξη των εμπλεκόμενων μερών, τη συνεργασία και τη χρήση εναλλακτικών τρόπων δράσης. Μάλιστα, το σύνολο (100%) των ερωτώμενων συνεργάζεται με τα εμπλεκόμενα μέρη για την εξεύρεση κοινά αποδεκτής λύσης. Το 16,4% χρησιμοποιεί την άσκηση εξουσίας, το 11,5% τον συμβιβασμό των εμπλεκόμενων μερών ενώ μόλις το 4,9% αποφεύγει τη διαχείριση της κρίσης. Η διευθέτηση των συγκρούσεων στο μεγαλύτερο μέρος (62,3%) γίνεται από τον διευθυντή/υποδιευθυντή, ενώ ένα σημαντικό μέρος (37,7%) της διευθέτησης γίνεται με τη «διαιτησία» κάποιου τρίτου προσώπου (προϊστάμενος, σχολικός σύμβουλος κ.ά.). Επίσης, η πλειονότητα (96,7%) των ερωτώμενων έχει την άποψη ότι οι προσεγγίσεις που ακολουθούν, ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μόνο το 3,3% εκτιμά ότι δεν ανταποκρίνεται.

Πίνακας 5. Απαντήσεις διευθυντών/υποδιευθυντών σε σχέση με τις τεχνικές διαχείρισης κρίσεων

	N		%	
Αποφυγή διαχείριση της κρίσης	3		4,9	
Διατήρηση ειρηνικής συνύπαρξης των εμπλεκόμενων μερών, συνεργασία και χρήση εναλλακτικών τρόπων δράσης	41		67,2	
Συμβιβασμός	7		11,5	
Άσκηση εξουσίας	10		16,4	
Σύνολο	61		100,0	

	Προϊστάμενος		Σχολικός Σύμβουλος		Όχι	
	N	%	N	%	N	%
Έχει χρησιμοποιηθεί για τη διαχείριση της κρίσης κάποιο τρίτο πρόσωπο (Σχολικός Σύμβουλος, Προϊστάμενος κλπ).	6	9,8	17	27,9	38	62,3
Σύνολο	Αριθμός (N)=61		Ποσοστό (%)=100,0			

	NAI		OXI	
	N	%	N	%
Ως Διευθυντής-Υποδιευθυντής ερευνάτε το θέμα με τους εμπλεκόμενους στη κρίση ώστε για να βρεθεί μια λύση αποδεκτή από όλους	61	100,0	-	-
Σύνολο	(N)=61 (%)=100,0			

	NAI		OXI	
	N	%	N	%
Θεωρείτε ότι οι προσεγγίσεις που ακολουθείτε ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;	52	96,7	2	3,3
Σύνολο	(N)=61 (%)=100,0			

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων στελεχών εκπαίδευσης (διευθυντών/υποδιευθυντών) της Π.Ε. της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας για το στυλ διοίκησης που εφαρμόζουν, τη δυνατότητα να προβλέπουν και να επηρεάζουν τις κρίσεις από τις συγκρούσεις εκπαιδευτικών και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

Αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή/υποδιευθυντή στην επίλυση των κρίσεων η πλειονότητα των ερωτώμενων τον θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ αποτελεσματικό (80,3%). Οι Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013) θεωρούν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός καθώς έχει να διαχειριστεί μια σειρά από θέματα στο σχολείου που σχετίζονται με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, τις διαπροσωπικές σχέσεις, το κλίμα και γενικότερα τις συνθήκες λειτουργίας του. Στη σχολική μονάδα συνήθως υπάρχουν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, ηλικιών, με διαφορετικές εργασιακές συνθήκες, ανάγκες, προσδοκίες, αξίες και διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο. Η εξομάλυνση αυτών των

διαφορών και η καλλιέργεια θετικού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθιστούν το ρόλο ενός αποτελεσματικού διευθυντή πολύ σημαντικό (Σαϊτής, 2000).

Σχετικά με το *στυλ διοίκησης που εφαρμόζουν* οι ερωτώμενοι για τη διαχείριση κρίσεων από τις συγκρούσεις εκπαιδευτικών, το σύνολο (100%) σύμφωνα με τις απόψεις τους υιοθετούν το υποστηρικτικό στυλ διοίκησης, το 93,7% το δημοκρατικό στυλ, το 73,8% το καθοδηγητικό στυλ, ενώ το αυταρχικό στυλ δεν το εφαρμόζουν ποτέ το 59% και σε μικρότερο βαθμό (από σπάνια έως μέτρια) το 41%. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές/υποδιευθυντές του δείγματος δεν χρησιμοποιούν αποκλειστικά ένα στυλ διοίκησης, αλλά υπάρχει ευελιξία και εναλλαγή. Από τα στυλ διοίκησης, υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό το δημοκρατικό-υποστηρικτικό στυλ και σε πολύ μικρότερο βαθμό το αυταρχικό στυλ διοίκησης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες. Οι συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά σε συνδυασμό με την προσωπικότητα ενός ηγέτη και τα επίπεδα προσωπικής εξουσίας μπορεί να καθορίσουν κάθε φορά το στυλ διοίκησης που θεωρείται αποτελεσματικό (Johnson, 2003). Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) ο αποτελεσματικότερος τρόπος ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι ο δημοκρατικός-συμμετοχικός.

Όσον αφορά το *στυλ διοίκησης και τη σχέση με την διαχείριση κρίσεων από τις συγκρούσεις*, η πλειονότητα των ερωτώμενων έχει την άποψη ότι το στυλ διοίκησης παίζει πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό ρόλο για στην πρόβλεψη κρίσεων (57,4%). Με βάση το στυλ διοίκησης οι ερωτώμενοι είναι σε θέση να επηρεάζονται πολύ έως πάρα πολύ από τις κρίσεις (91,8%) και να τις επιλύουν (83,4%). Άξιο αναφοράς είναι ότι το 41% των ερωτώμενων έχουν την άποψη ότι με βάση το στυλ διοίκησης δεν έχουν τη δυνατότητα να προβλέπουν τις κρίσεις. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες. Ο διευθυντής ο οποίος διαθέτει όραμα, επικοινωνιακή και διαπραγματευτική ικανότητα, ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα και πνεύμα συνεργασίας μπορεί να πετύχει τον συντονισμό της ομάδας και να αυξήσει την ικανοποίηση των μελών της μειώνοντας ή αντιμετωπίζοντας τις συγκρούσεις (Hogg & Vaughan, 2011; Mulford, 2003). Η ηγεσία μπορεί να ασκεί συναισθηματική επιρροή με κίνητρο την υλοποίηση των στόχων της ομάδας (Πασιαρδής, 2004). Η πρόβλεψη των συγκρούσεων για την αντιμετώπισή τους προϋποθέτει εκ μέρους του διευθυντή συναισθηματική νοημοσύνη και ιδιαίτερη αντίληψη συναισθανόμενος τις ανάγκες και τα συναισθήματα τα δικά του αλλά και των άλλων προκειμένου να λειτουργήσει υποστηρικτικά συμβάλλοντας στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος (Λαουλάκου, 2017; Everard & Morris, 1999).

Αναφορικά με τους *παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων* από τις συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (55,7%) έχει την άποψη ότι η επικοινωνία και η ειλικρίνεια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, ένα μικρότερο μέρος των ερωτώμενων (24,6%) θεωρεί τις ηγετικές ικανότητες που θα πρέπει να έχουν και την εμπειρία που διαθέτουν (13,1%). Αξιοσημείωτο είναι ότι το επιστημονικό υπόβαθρο σύμφωνα με τις απόψεις τους συμβάλλει σε μικρό βαθμό (6,6%) στη διαχείριση κρίσεων από συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα συμφωνούν με θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες. Συγκεκριμένα, ο Πασιαρδής (2001) θεωρεί ότι η επικοινωνία είναι σε θέση να βελτιώσει το κλίμα και τη λειτουργία του σχολείου μέσω της ανταλλαγής απόψεων. Η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα καθώς σχετίζεται με τις ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο τις οποίες βοηθάει συμβάλλοντας στη μείωση των εντάσεων ή διαφορών και την ενίσχυση της συνεργασίας (Μαυρίδου, 2017; Νικολαΐδου κ.ά., 2012; Κιρκιγιάννη, 2011). Διαφοροποίηση ως προς τα ευρήματα υπάρχει σε σχέση με την άποψη των ερωτώμενων για την αναγκαιότητα του επιστημονικού τους υποβάθρου. Η άποψη αυτή εδράζεται στο γεγονός ότι οι ηγετικές ικανότητες δεν έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό για τα στελέχη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο εκπαιδευτικός, βασισμένος κυρίως στην εμπειρία του και εν μέρει από τον τρόπο επιλογής, γίνεται στέλεχος χωρίς την κατάλληλη διοικητική εκπαίδευση (Μπρίνια,

2010). Τα στελέχη εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν ελλιπή ή καθόλου επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα και σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων (Βουγιουκλή, 2014).

Σχετικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες για τη διαχείριση κρίσεων από συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, η πλειονότητα (67,2%) επιλέγει τη συνεργασία με την ειρηνική συνύπαρξη των εμπλεκόμενων μερών και τη χρήση εναλλακτικών τρόπων δράσης, μολονότι το 100% των ερωτώμενων εκτιμά ότι ερευνούν το θέμα με τους εμπλεκόμενους στην κρίση για να βρεθεί μια λύση αποδεκτή από όλους. Ένα μικρότερο μέρος (16,4%) επιλέγει την άσκηση εξουσίας, τον συμβιβασμό (11,5%), ενώ μόλις το 4,9% επιλέγει την αποφυγή διαχείρισης της κρίσης. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες. Συγκεκριμένα, οι Henkin et al. (2000), Παρασκευόπουλος (2008) και Παναγιώτου-Χαριλάου & Τσιάκκικρος (2011) θεωρούν ότι η συνεργασία είναι αναγνωρίσιμη και αποδεκτή ως προσέγγιση για τη διαχείριση συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Με αυτό τον τρόπο προάγονται οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, ικανοποιούνται οι ατομικές και οργανωσιακές ανάγκες και επιλέγονται οι καλύτερες λύσεις για το καλό της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, η τεχνική της αποφυγής για τη διαχείριση συγκρούσεων επιλέγεται λιγότερο από τους διευθυντές. Σημαντική διάσταση είναι η πρόληψη της κρίσης όπου ο διευθυντής λειτουργεί μετασηματιστικά προβαίνοντας σε αλλαγές και βελτιώσεις που αφορούν τον ίδιο (Μαυραντζά, 2011) και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς με πρωτοβουλίες που καλύπτουν τις ανάγκες τους, λύνει τα προβλήματά τους ενθαρρύνοντας τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Σαϊτής, 2000) και αποφεύγει συγκρούσεις με την ενσυναίσθηση (Πατσιομίτου, 2011).

Από την άλλη, οι Sample (2008) και Σαϊτή & Σαϊτής (2011) θεωρούν ότι η τεχνική της αποφυγής δε δίνει λύσεις και δεν ικανοποιούνται οι στόχοι των εμπλεκόμενων μερών αλλά απλώς μεταθέτει το πρόβλημα είτε αγνοώντας το είτε γιατί υπάρχει η άποψη ότι θα λυθεί από μόνο του. Η τεχνική της επιβολής εξουσίας του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιείται κυρίως για θέματα ρουτίνας όταν υπάρχει ανάγκη για γρήγορες αποφάσεις, ενώ η τεχνική του συμβιβασμού, αν και μπορεί να δώσει πρόσκαιρες λύσεις στις συγκρούσεις των εμπλεκόμενων, δεν ενδείκνυται για την επίλυση σύνθετων και πολύπλοκων καταστάσεων (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011).

Επίσης, η πλειονότητα (62,3%) των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η διαχείριση των κρίσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γίνεται από τους ίδιους και το 37,7% γίνεται με τη διαμεσολάβηση τρίτου προσώπου εκτός σχολείου (Προϊστάμενος, Σχολικός Σύμβουλος κ.ά.). Το εύρημα αυτό συμφωνεί εν μέρει με τα αποτελέσματα έρευνας (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015) όπου το 15,21% εκτιμά ότι τρίτο πρόσωπο (Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος, κ.ά.) διαχειρίζεται τις συγκρούσεις σε σχολεία.

Επιπρόσθετα, αν και η πλειονότητα (96,7%) των ερωτώμενων της παρούσας έρευνας έχει την άποψη ότι οι προσεγγίσεις που ακολουθούν ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, το 37,7%, όπως προαναφέρθηκε, καταφεύγει στη «διαιτησία» τρίτου προσώπου για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Σε μια τέτοια περίπτωση υπάρχει «επιβολή» δεσμευτικής απόφασης από τρίτο εξωτερικό πρόσωπο για τα εμπλεκόμενα μέρη (Richey et al., 2001). Πολλές φορές αυτή η τεχνική δεν είναι αποτελεσματική καθώς μπορεί να είναι μεροληπτική και προϋποθέτει ενδελεχή προετοιμασία και κατάλληλες συνθήκες για την εφαρμογή της (Tjosvold & Tjosvold, 1995).

Συμπεράσματα

Οι εξελίξεις και οι αλλαγές που έχουν επέλθει, κυρίως μετά τη δεκαετία του 1990, έχουν δημιουργήσει ένα περιβάλλον πολύπλοκο με αβεβαιότητα και περισσότερες απαιτήσεις λόγω των καινοτομιών που εισάγονται με γρήγορους ρυθμούς. Σε αντίθεση με τη διοίκηση του χθες που ήταν οριοθετημένη σε ένα κανονιστικό πλαίσιο βασισμένο στο γραφειοκρατικό μοντέλο, σήμερα απαιτούνται νέες ικανότητες για τη διεύθυνση για να μπορεί να ανταποκριθεί στις αλλαγές με χαμηλό κόστος, αποτελεσματικότητα και κοινωνική

ευαισθησία (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Όπως σε κάθε οργανισμό έτσι και στο σχολείο είναι ως ένα βαθμό αναμενόμενο και φυσικό να προκύπτουν συγκρούσεις μέσα από την αλληλεπίδραση των ανθρώπων (Miklas & Kliner, 2003). Οι συγκρούσεις μπορεί να είναι αρνητικές ή θετικές ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισης από τα εμπλεκόμενα μέρη (Tjosvold, 2006). Το φαινόμενο των συγκρούσεων μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στο κλίμα του σχολείου, στην αποτελεσματική λειτουργία του και στην επίτευξη των στόχων. Η ανάγκη για διερεύνηση του φαινομένου αυτού καθίσταται επιτακτική καθώς δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες και έρευνες στην Ελλάδα. Προς αυτή την κατεύθυνση η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις απόψεις διευθυντών/υποδιευθυντών της Π.Ε. της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας για τον ρόλο τους, το στυλ διοίκησης που υιοθετούν, τις τεχνικές διαχείρισης κρίσεων από συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτουν για να ανταποκριθούν καλύτερα στο έργο τους.

Η παρούσα έρευνα έχει ωςτόσο αρκετούς περιορισμούς και τα αποτελέσματά της δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν. Το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε προέκυψε ύστερα από ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας και άλλων ερευνών και μολονότι έγινε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας και εγκυρότητας (Cronbach's α) χρήζει περαιτέρω έρευνας για μια εκτενέστερη αξιολόγηση για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του. Ενδεχομένως να χρειαστεί αναπροσαρμογή ή εμπλουτισμό των ερωτήσεων και των θεματικών ενοτήτων.

Επιπρόσθετα, το δείγμα αφορούσε μόνο τους διευθυντές/υποδιευθυντές της Π.Ε. της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας. Αν και το δείγμα της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει σχεδόν όλους τους διευθυντές/υποδιευθυντές της Π.Ε. της συγκεκριμένης συγκεκριμένης περιφερειακής ενότητας, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν για όλους τους διευθυντές/υποδιευθυντές της Ελλάδας. Επίσης, η διερεύνηση του φαινομένου έγινε σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/υποδιευθυντών και θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και θεσμικών φορέων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση καθώς επίσης να επεκταθεί και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Η παρούσα μελέτη έρχεται να συμβάλει, έστω και με τους περιορισμούς της, σε νέα γνώση και να αποτελέσει το έναυσμα για προβληματισμό για περαιτέρω έρευνες στη μελέτη του φαινομένου των συγκρούσεων στα σχολεία. Ταυτόχρονα, στοχεύει να προβληματίσει και να ευαισθητοποιήσει τους αρμόδιους θεσμικούς φορείς της Πολιτείας, ώστε μέσα από την συστηματική επιμόρφωση και την εξειδικευμένη παροχή γνώσης σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης κρίσεων στα στελέχη εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση και η παροχή εξειδικευμένης γνώσης θα δώσει τη δυνατότητα σε στελέχη της εκπαίδευσης να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια και πιο αποτελεσματικά στο δύσκολο και πολύπλοκο έργο τους.

Αναφορές

Balay R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1) 5-27.

Blanchard, K., Zigarmi, P. & Zigarmi, D. (2013). *Leadership and the one minute manager*. New York, NY: Harper Collins.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: concepts and evidence*. Nottingham, UK: NCSL.

Chan, C. A., Monroe, G., Ng, J., & Tan, R. (2006). Conflict management styles of male and female junior accountants. *International Journal of Management*, 23(2) 289-295.

Coleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2004). *Primal leadership: the hidden driver of great performance*. Harvard: Harvard Business Press

Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Dramani, A. & Marfo, C. (2010). Managing workplace conflict in the school environment: challenges, rewards and the way forward. *Journal of Language, Technology and*

Entrepreneurship in Africa, 2 (2) 31-48. Στο: <http://bit.ly/2YgEBZ> (προσπελάστηκε στις 18/7/2019).

Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ghaffar, A. (2010). Conflicts in schools: its causes and management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3 (11) 212- 227.

Greenberg, J. & Baron, R. (2013). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Guttman, H. M. (2004). The leaders's role in managing conflict. *Leader to Leader*, (31) 48-53.

Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1) 73-87.

Hendel, T., Fish, M., & Galon, V. C. (2005). Leadership style and choice of strategy in conflict management among Israeli nurse managers in general hospitals. *Journal of Nursing Management*, 13 (2)137- 146.

Henkin, A. B., Cistone, P. J. & Dee, R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2) 142-158.

Hersey, P. & Blanchard, K. (1996). *Management of organizational behavior, utilizing human resources*. New Jersey: Prentice- Hall International.

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2011). *Social psychology*. Essex: Pearson Education Limited.

Johnson, P. (2003). Conflict and the school leader: Expert or novice. *Journal of Research for Educational Leaders*, (11) 28-45.

Masters, M. & Albright, R. (2002). *The complete guide to conflict resolution in the workplace*. New York: Amacom.

McCroskey, S. (2008). The leadership challenge for educational administrators. *Academic Leadership*, 6(3) 1-19.

Miklas, E. J. & Kleiner, B. H. (2003). New developments concerning academic grievances. *Management Research News*, 26 (2-4)141-147.

Mulford, B. (2003). *School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Tasmania: Education and Training Policy Division, OECD.

Northhouse, P. (2007). *Leadership, theory and practice*. London, SAGE Publications.

Richey, B., Bernardin, J. J., Tyler, C. L. & McKinney, N. (2001). The effect of arbitration program characteristics on applicants' intentions toward potential employees. *Journal of Applied Psychology*, (86)1006-1013.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2018). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Κριτική.

Sample, J. (2008). Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument Profile and interpretive report, 1-11. In: <http://bit.ly/2XVtPbV> (accessed on 22/6/2019).

Tjosvold, D. (2006). Defining conflict and making choices about its management: lighting the dark side of organizational life. *International Journal of Conflict Management*, 17(2) 87-95.

Tjosvold, D. & Tjosvold, M. (1995). *Psychology for leaders: using motivation, conflict and power to manage more effectively*. New York: John Wiley and Sons Inc.

Βουγιουκλή, Ε. (2014). *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Συγκριτική μελέτη των νομών Αττικής και Μεσσηνίας*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Γιαννίκας, Α. (2014). *Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης*. Έρκυνα, Επιθεώρηση

Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, (3) 136-147. Στο: <http://bit.ly/2y4DuO6> (προσπελάστηκε στις 19/7/2019).

Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, (99-100) 96-113. Στο: <http://bit.ly/2LypULI> (προσπελάστηκε στις 28/6/2019).

Λαουλάκου, Α. (2017). *Ο τρόπος διοίκησης που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση του με τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μη εκδεδομένη διπλωματική εργασία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση των συγκρούσεων - Η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Μη εκδεδομένη διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μαυρίδου, Κ. (2017). *Διαχείριση των συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: ο ρόλος του σχολικού ηγέτη*. Μη εκδεδομένη διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, (3)57-96. Στο: <http://bit.ly/2JH1ayp> (προσπελάστηκε στις 16/7/2019).

Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλη.

Νικολαΐδου, Μ., Λαμπριανού, Λ., Huber, S., Muijs, D., Καραγιώργη, Γ., Αναξαγόρου, Γ. & Αργυροπούλου, Ε. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική*. Αθήνα: Ίων.

Παναγιώτου-Χαριλάου, Α. & Τσιάκκιρος, Α. (2011). Η διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: ποιο στυλ υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (52)134-153. Στο: <http://bit.ly/2LygbVo> (προσπελάστηκε στις 18/6/2019).

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (11) 135-142.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Gutenberg.

Πατσιομίτου, Σ. (2015). Η επιλογή Διευθυντών για τη σχολική χρονιά 2015-16 ως διαδικασία αποτίμησής τους από το σύλλογο διδασκόντων: μελέτη περίπτωσης. *Νέος Παιδαγωγός*, (8) 47-74. Στο: <http://bit.ly/2Y6KuV0> (προσπελάστηκε στις 22/7/2019).

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*, τόμος Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. *Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*, Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006. Αθήνα, 3, 520-525. Στο: <http://bit.ly/30OoAaX> (προσπελάστηκε στις 24/7/2019).

Χριστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π. (2006). Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής. *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο: προτεραιότητες και προοπτικές*, Λευκωσία, 2-3 Ιουνίου 2006. Λευκωσία, 9, 553-566.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική ηγεσία στην εργασία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.

Σχέσεις περιμέτρου - εμβαδού με χρήση ΤΠΕ σε φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Σολάκης Δημήτριος

Μεταπτυχιακός φοιτητής στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εφαρμοσμένης Πληροφορικής,
Καθηγητής Πληροφορικής στην Πυροσβεστική Ακαδημία
dimsolakis@gmail.com

Νικολαντωνάκης Κωνσταντίνος

Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
knikolantonakis@uowm.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, έγινε μια προσπάθεια κατανόησης και αποσαφήνισης των εννοιών της περιμέτρου και του εμβαδού. Διερευνήθηκε η συμβολή της Ενσώματης Μάθησης, όπως αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα από την χρήση ΤΠΕ, στην αποσαφήνιση της πρακτικής διάστασης των δύο γεωμετρικών εννοιών, όπου συχνά παρατηρείται οι μαθητές να τελούν υπό σύγχυση γύρω από τη σχέση τους. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκε η «Ευκλείδειος Σχολή», ένα εκπαιδευτικό ψηφιακό πρόγραμμα, όπου αξιοποιείται η Ενσώματη Μάθηση μέσω απτικών διεπαφών μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον μεικτής πραγματικότητας και υλοποιήθηκε σε ένα δείγμα 25 φοιτητών του ΠΤΔΕ.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, Περίμετρος, Εμβαδόν, Scratch, Απτικές διεπαφές

Εισαγωγή

Τα Μαθηματικά αποτελούν έναν από τους πυλώνες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προσφέροντας το πεδίο ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων, που προϋποτίθενται για την περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών, την κατάκτηση αυτονομίας στην καθημερινότητα και τη συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Kablan., et al, 2013). Κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών αυτό, που κυρίως επιδιώκεται, είναι να γίνει κατανοητή η χρηστική, πρακτική διάστασή τους, να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι τα μαθηματικά έχουν νόημα για την ίδια τους τη ζωή (Cifarelli & Sevim, 2015· Παπαδόπουλος, 2013). Αυτό μπορεί να συμβεί, όταν η οικοδόμηση της μαθηματικής γνώσης γίνεται μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες και πλαίσια, όπου ο μαθητής κατανοεί βάσει συσχετίσεων ανάμεσα στο αφηρημένο και το συγκεκριμένο, με πολλαπλά οφέλη σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο (Κολέζα, 2000· Olanoff, Lo & Tobias, 2014). Για την επίτευξη μιας τέτοιας μορφής μαθησιακής διαδικασίας, όπου ο μαθησιακός στόχος κατακτάται με ευέλικτες, ποικιλότροπες και πολυμεθοδικές διδακτικές πράξεις, αξιοποιήθηκε η χρήση ΤΠΕ μεταξύ άλλων μαθημάτων και στον τομέα των Μαθηματικών (Jupri, et al, 2015). Το βασικό εκπαιδευτικό πλεονέκτημα της χρήσης ΤΠΕ είναι ότι προσφέρεται ως περιβάλλον και εργαλείο μάθησης ταυτόχρονα με ποικίλες δυνατότητες. Μεταξύ των δυνατοτήτων αυτών τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι οι Απτικές Διεπαφές «κερδίζουν έδαφος» ως εκπαιδευτικό μέσο (Manches & O'Malley, 2012), ωστόσο η έρευνα για τη συμβολή τους στον τομέα των Μαθηματικών πρόσφατα ξεκίνησε και παραμένει περιορισμένη σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Οι Απτικές Διεπαφές αφορούν στο ευρύτερο πλαίσιο της Ενσώματης Μάθησης, όπου υπογραμμίζεται η σημαντικότητα της αισθητηριακής αντίληψης και κίνησης στην κατάκτηση μάθησης (Skulmowski et al., 2016).

Ύστερα από ανάλυση του θεωρητικού υπόβαθρου και ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προτείνεται και εφαρμόζεται ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Απτικών Διεπαφών, όπου προωθείται η Ενσώματη Μάθηση, για τη λύση της γνωστικής σύγκρουσης, που πιθανά υπάρχει σε φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής

Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας ως προς τη σχέση εμβαδού και περιμέτρου. Με τη στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο πρόγραμμα SPSS, εξάγουμε τα συμπεράσματα του δείγματος και της έρευνας μας και καταλήγουμε στη συζήτηση των αποτελεσμάτων, όπου δρομολογείται το πλαίσιο κάτω από το οποίο αυτό το πεδίο της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) συμβάλλει στην καλύτερη και ευρύτερη οικοδόμηση της γεωμετρικής γνώσης και σκέψης.

Περίμετρος και Εμβαδόν

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης σκέψης είναι η ικανότητα έκφρασης μιας ιδέας με πολλούς τρόπους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι παρουσιάζεται ένα σχέδιο ή μια εικόνα ως επεξήγηση μιας φράσης ή ενός κειμένου, χωρίς να παρέχεται οποιαδήποτε εξήγηση. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική πράξη, η οποία είναι μια από τις εκφράσεις της ανθρώπινης σκέψης, χαρακτηρίζεται από τη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων με στόχο την απόδοση ιδεών με διαφορετικούς τρόπους. Κατ' επέκταση, η Μαθηματική Εκπαίδευση ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης, που περιλαμβάνει σύνολα ιδεών και εννοιών, αποτελεί επίσης τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας και σκέψης, ο οποίος χαρακτηρίζεται από τη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων.

Η ανάγκη μελέτης της έννοιας της αναπαράστασης προκύπτει τόσο για πρακτικούς όσο και για θεωρητικούς λόγους. Οι πρακτικοί αφορούν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη μετάφραση από τη μια αναπαράσταση στην άλλη σε σχέση με τις μαθηματικές έννοιες, καθώς επίσης και ανάμεσα στην καθημερινή εμπειρία και τα μαθηματικά.

Τα παιδιά από μικρή ηλικία έρχονται καθημερινά σε επαφή με μια μεγάλη ποικιλία εξωτερικών αναπαραστάσεων μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας των μαθηματικών. Στόχος είναι η σε βάθος κατανόηση των μαθηματικών εννοιών μέσα από τη δημιουργία πλούσιων και καλά οργανωμένων νοητικών αναπαραστάσεων. Η κατανόηση μιας έννοιας προϋποθέτει την ικανότητα αναγνώρισης της έννοιας, όταν αυτή παρουσιάζεται με μια ποικιλία ποιοτικά διαφορετικών συστημάτων αναπαράστασης, την ικανότητα ευέλικτου χειρισμού της έννοιας μέσα στα συγκεκριμένα συστήματα αναπαράστασης και τέλος, την ικανότητα μετάφρασης της έννοιας από το ένα σύστημα στο άλλο. Η ικανότητα μετάφρασης από το ένα σύστημα στο άλλο είναι ιδιαίτερα σημαντική τόσο για τη μάθηση των μαθηματικών εννοιών όσο και για την επίλυση προβλήματος (Γαγάτση κ.ά., 2000).

Η διδασκαλία των Μαθηματικών ιδιαίτερα για τις μικρές ηλικίες, ήταν για πολλά χρόνια προσανατολισμένη στις λεγόμενες προ-μαθηματικές έννοιες και κατά συνέπεια έριχνε ένα ιδιαίτερο βάρος σε αυτές πριν καταλήξει τελικά στην ουσιαστική μάθηση. Στη λογική αυτή η ανάπτυξη «χωρικής σκέψης» και η είσοδος στο σχηματισμό γεωμετρικών εννοιών περιοριζόνταν σε απλές έννοιες χώρου και στις ονομασίες γεωμετρικών σχημάτων. Γενικότερα η ανάπτυξη χωρικών και γεωμετρικών εννοιών σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης εμφανίζεται μειωμένο σε σχέση, αρχικά με τις αριθμητικές και μεταγενέστερα τις αλγεβρικές έννοιες (Τζεκάκη Μ., 2007).

Οι τέσσερις στόχοι της Γεωμετρίας μπορούν να συνοψισθούν στους ακόλουθους τίτλους: *Σχήματα και Ιδιότητες, Μετασχηματισμός, Θέση στο χώρο και Νοερή απεικόνιση.*

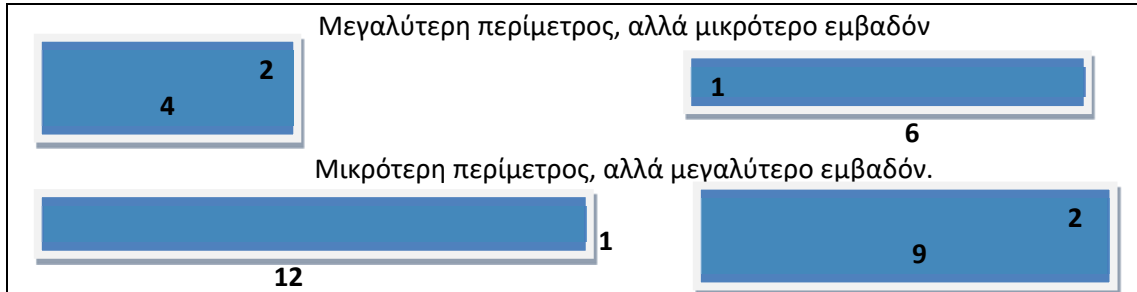
Παραδείγματα παιδαγωγικού χειρισμού Γεωμετρικού θέματος

Η ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλήματος είναι ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους της μαθηματικής εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, διατρέχει όλα τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών. Η κατάλληλη επιλογή προβλημάτων με νόημα για τους μαθητές και η αντιμετώπιση τους από τους ίδιους αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της διδασκαλίας των Μαθηματικών.

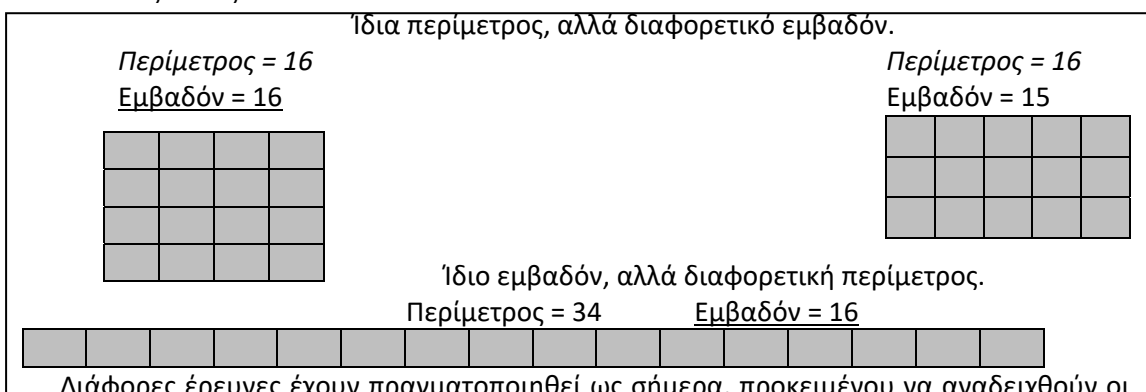
Τρεις περιπτώσεις παράγουν μια αύξηση στην περίμετρο: α) Εάν το μήκος ή το πλάτος αυξάνεται, β) Εάν το μήκος και το πλάτος αυξάνονται και γ) Εάν είτε το μήκος είτε το πλάτος αυξάνονται, αλλά το άλλο μέτρο μειώνεται.

Μαθηματική λύση (Γενίκευση): Όταν μια αύξηση στην περίμετρο προκαλείται από την αύξηση μιας των διαστάσεων ή και των δύο, το εμβαδόν θα αυξηθεί αναλόγως. Όταν μια αύξηση στην περίμετρο προκαλείται από μια αύξηση σε μια διάσταση (μήκος ή πλάτος) που ακολουθείται από μια μείωση στην άλλη διάσταση, το εμβαδόν μπορεί να αυξηθεί, μπορεί και όχι.

1ος τύπος



2ος τύπος



Διάφορες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί ως σήμερα, προκειμένου να αναδειχθούν οι ακριβείς παρανοήσεις, που συνήθως εμφανίζουν τα παιδιά γύρω από το Εμβαδόν και τη Περίμετρο. Παρανοήσεις, που σε ορισμένες περιπτώσεις τους ακολουθούν ακόμη και κατά τη διάρκεια της μέσης εκπαίδευσης (Cifarelli & Sevim, 2015' Bonotto & Santo, 2015)

Παρανοήσεις

Οι συνήθεις δυσκολίες ή παρανοήσεις μαθητών Δημοτικού στον τομέα της Γεωμετρίας είναι οι εξής (Bonotto & Santo, 2015' Cai et al., 2015' Cifarelli & Sevim, 2015' Kablan et al., 2013):

- Συγκεχυμένη αντίληψη της σχέσης Περιμέτρου - Εμβαδού (πιστεύουν ότι το ένα καθορίζει το άλλο).
- Ασαφής αντίληψη της περίπτωσης διατήρησης του Εμβαδού μιας επιφάνειας.
- Μη παραγωγική κατανόηση και μηχανική χρήση των μαθηματικών τύπων, που συχνά οδηγεί σε αμοιβαίες μεταθέσεις μεταξύ τους (εκτέλεση πολλαπλασιασμού για την Περίμετρο / εκτέλεση πρόσθεσης για το Εμβαδόν).
- Αδυναμίες παραγωγικής εφαρμογής σε πρακτικές δραστηριότητες είτε λόγω εσφαλμένης μέτρησης και οργάνωσης επιμέρους τμημάτων για τη σύνθεση μιας συνολικής επιφάνειας, είτε ορθής μεν αναπαραγωγής ενός μοντέλου διαχείρισης χωρίς όμως προηγούμενη κατανόηση των στρατηγικών, που το υπαγορεύουν.
- Δυσκολίες στο μετασχηματισμό σχημάτων και στην εύρεση του Εμβαδού τους.

Στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), το ζήτημα των εννοιών του Εμβαδού και της Περιμέτρου και η έννοια της διατήρησης του Εμβαδού (επιφάνειας), δε διδάσκεται καθόλου. Οι μαθησιακές δραστηριότητες συχνά δίνουν έμφαση στον υπολογισμό Εμβαδών, χρησιμοποιώντας τύπους και σπάνια αναφέρονται στη μέτρηση επιφανειών με τη χρήση μονάδων επιφάνειας. Στους μαθητές επίσης, ποτέ δεν ζητείται να κατασκευάσουν επιφάνειες ίσες και όμοιες με μια δοσμένη επιφάνεια. Τα παιδιά κάνουν

σφάλματα σε δραστηριότητες, που εμπλέκουν το Εμβαδόν, εξαιτίας της ανικανότητάς τους να αφαιρούν το Εμβαδόν από γραμμικές μετρήσεις του χώρου. Τα παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν την έννοια του Εμβαδού, μέχρι να κατακτήσουν την αφηρημένη έννοια (ιδέα) της επιφάνειας, ως συνεχούς ξετυλίγματος ανάπτυξης των μονοδιάστατων γραμμών.

Σύγκριση τριών προγραμμάτων σπουδών στον άξονα γνωστικού περιεχομένου Μετρήσεις και Περίμετρος

Τα προγράμματα σπουδών που εξετάστηκαν είναι ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, το Νέο ελληνικό πρόγραμμα (ΝΠΣ) του 2011 και το πρόγραμμα CCSS της Αμερικής. Τα τρία ΠΣ είναι μαθητοκεντρικά, συμπεριλαμβάνουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και συνδέουν την διδαχή του διδακτικού αντικειμένου με την πραγματικότητα και την καθημερινότητα των παιδιών. Η σύγκριση ως προς τους σκοπούς και την διδασκαλία ανέδειξε ουσιαστικές διαφορές.

Το Ισχύον (2003) είναι πρόγραμμα που συνοδεύεται από βιβλία και καταλήγει από μαθητοκεντρικό σε βιβλιοκεντρικό. Η σπειροειδής ροή της ύλης ανά τάξη εστιάζει στην εξέλιξη της γνώσης του περιεχομένου και όχι στην ουσιαστική κατανόηση της από τον μαθητή. Η χρήση τεχνολογίας αναφέρεται ως τρόπος απόκτησης επιπλέον πληροφορίας και ακολουθεί την τεχνολογική εξέλιξη της εποχής που γράφτηκαν τα βιβλία (συνοδευτικά cd – 2007). Ωστόσο η ύπαρξη βιβλίων αποτελεί μια βάση που μπορεί να εξεταστεί το γνωστικό περιεχόμενο λεπτομερώς όσον αφορά την ροή διδασκαλίας και συγκεκριμένες δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός δύναται να ακολουθήσει το διάγραμμα ροής μαθήματος για την διδαχή των κεφαλαίων της ύλης.

Από την άλλη τα δυο σύγχρονα ΠΣ, το ελληνικό ΝΠΣ 2011 και το CCSS-M των ΗΠΑ, δεν συνοδεύονται από συγγραφή βιβλίων και δεν μπορεί να γίνει σύγκριση με το ισχύον στην ίδια βάση. Η κοινή ακολουθία τους, της θεωρίας των τροχιών μάθησης, στοχεύει στην εξελικτική συνοχή της μάθησης διδακτικού αντικειμένου από τον μαθητή βάσει της εμπειρίας του και του μαθησιακού του στυλ μετακινούμενος στα επίπεδα της συγκεκριμένης θεωρίας. Ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του ανιχνευτή του επίπεδου συνοχής που βρίσκεται ο μαθητής αφού και τα δύο ΠΣ του δίνουν την αιτιολογία της όλης εξελικτικής πορείας της ουσιαστικής κατανόησης και μάθησης ενός μαθηματικού διδακτικού αντικειμένου. Η χρήση τεχνολογίας στην μάθηση συμβαδίζει με την εξέλιξη της, γίνεται με χρήση λογισμικών διαδικτυακά για δραστηριότητες και εφαρμογές.

ΤΠΕ

Οι εκπαιδευτικές χρήσεις των ΤΠΕ χωρίζονται σε 3 κατηγορίες (Βοσνιάδου, 2006). Η πρώτη κατηγορία αφορά στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και στην εξοικείωση με την Τεχνολογία. Επίσης, οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν λογισμικά. Η δεύτερη περίπτωση επικεντρώνεται σε λογισμικά εξάσκησης και επανάληψης. Τέλος η τελευταία κατηγορία χρήσεων των ΤΠΕ περιλαμβάνει περισσότερο κonstruktivistικές προσεγγίσεις.

Τεχνολογία – Δυναμικά Περιβάλλοντα & Γεωμετρία

Ένα βασικό χαρακτηριστικό, που χρειάζεται να διέπει τη διδασκαλία κατά τη Γεωμετρία, είναι η πρόταση της δυναμικής της προοπτικής (Παπαδόπουλος, 2013). Προς ικανοποίηση αυτής της ανάγκης στα τέλη της δεκαετίας του '80 αναπτύχθηκαν τα αλληλεπιδραστικά ψηφιακά περιβάλλοντα «Δυναμικής Γεωμετρίας» με έντονη παρουσία έκτοτε κατά την εκπαιδευτική πράξη (Arango, Gaviria & Valencia, 2015). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η ψηφιοποίηση του γεωπίνακα, η ανάπτυξη του γεωμετρικού sketchpad, όπου προωθούνται οι φυσικές μεταφορές και/ή οι οπτικές αναπαραστάσεις με δυνατότητα άμεσης διαχείρισης μαθηματικών αντικειμένων και εννοιών και ολιστικής επεξεργασίας τους και το e-tangram (Ζωγόπουλος, 2012).

Διαδραστικά συστήματα απτικής διεπαφής

Ένα είδος δυναμικών ψηφιακών εφαρμογών, που φαίνεται ότι ενισχύει τη μάθηση και την κατανόηση αφηρημένων φαινομένων αποτελούν τα διαδραστικά συστήματα απτικών διεπαφών (Istencić Starčić, Turk & Zajc, 2015; Fleck & Hachet, 2016). Οι απτικές διεπαφές (Tangible User Interfaces ή TUIs) αφορούν στην αλληλεπίδραση του χρήστη – δέκτη δερματικών και μυϊκών ερεθισμών (ανάδραση) με εικονικά ή απομακρυσμένα συστήματα (Skulmowski et al., 2016). Η απτική ανάδραση ενσωματώνεται από τον χρήστη, ο οποίος μπορεί να δράσει ποικιλοτρόπως σε σχέση με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος (Manches et al., 2012). Ένα σύστημα απτικών διεπαφών περιλαμβάνει τη συσκευή της αλληλεπίδρασης και μια αναπαράσταση του εικονικού περιβάλλοντος, με το οποίο αλληλεπιδρά ο χρήστης (O'Malley & Stanton Fraser, 2004). Επομένως η διεπαφή διαμεσολαβεί στη σχέση χρήστη και αναπαράστασης ως δέκτης και πομπός σωματικών ερεθισμάτων για τον χρήστη (Antle & Wise, 2013). Οι απτικές διεπαφές διαχωρίζονται σε φορητές και μη φορητές, καθώς και σε διεπαφές με δερματική ή κιναισθητική ανάδραση, που μπορούν να είναι φορητές ή μη (Burlson et al., 2017).

Εκπαιδευτικά με τη χρήση απτικών διεπαφών επιδιώκεται μεταξύ άλλων η παροχή ενός συνεργατικού περιβάλλοντος, όπου οικοδομούν τη γνώση ουσιαστικά παίζοντας (Orit & Eva, 2009). Οι απτικές διεπαφές σε εκπαιδευτικό επίπεδο συνάδουν με τις θεωρίες της ενσώματης μάθησης, όπου υποστηρίζεται ότι το σώμα είναι εργαλείο γνωστικής ανάπτυξης μέσα από διαδικασίες ενσωμάτωσης σωματικών ερεθισμάτων και μετατροπής τους σε εμπειρίες μέσω κινητικών δράσεων (Παλαιγεωργίου, 2017). Η μάθηση σε αυτή την περίπτωση είναι προϊόν της σύνδεσης και αλληλεπίδρασης νόησης, σωματικής δράσης και αναπαράστασης – περιβάλλοντος (Παλαιγεωργίου, 2017).

Το κύριο πλεονέκτημα των απτικών διεπαφών είναι ο συνδυασμός πολυάριθμων ερεθισμάτων και παιδαγωγικής υποστήριξης παράλληλα με τη διατήρηση του χρήστη σε εμπλοκή με πραγματικούς φυσικούς πειραματισμούς (Burlson et al., 2017; Fleck & Hachet, 2016). Το πλεονέκτημα αυτό τις καθιστά ικανά μέσα υποστήριξης γνωστικών λειτουργιών και μοντελοποίησης ιδεών, που υποβοηθείται από την παροχή πολλαπλών αναπαραστάσεων (Istencić Starčić et al., 2015).

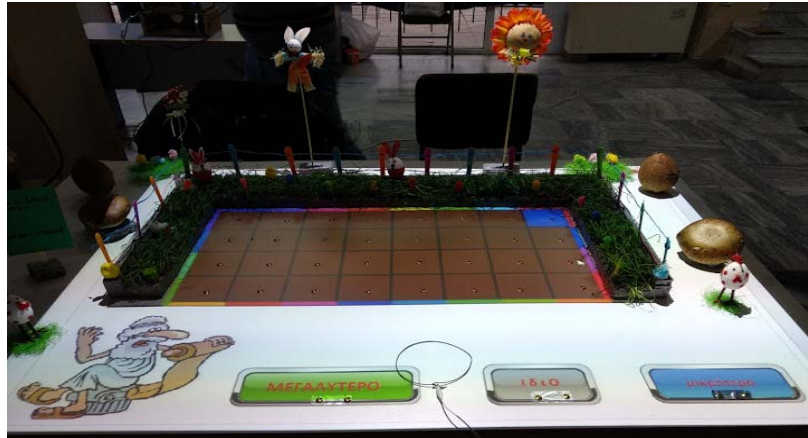
Η Ευκλείδειος Σχολή

Στη βάση όλων των προαναφερθέντων σχεδιάστηκε ένα εκπαιδευτικό ψηφιακό πρόγραμμα, όπου αξιοποιείται η Ενσώματη Μάθηση μέσω απτικών διεπαφών μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον μεικτής πραγματικότητας. Το περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως «μεικτής πραγματικότητας», επειδή πλαισιώνεται η ψηφιακή αναπαράσταση με φυσικά αντικείμενα, ώστε να γίνει πιο ρεαλιστική και να ενισχυθεί η αισθησιοκινητική μάθηση εκ μέρους του παιδιού (Παλαιγεωργίου, 2017). Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με την εφαρμογή scratch (γλώσσα προγραμματισμού) σε συνδυασμό με τα εργαλεία Makey – Makey, μέσω των οποίων γίνονται οι απτικές διεπαφές. Δημιουργήθηκε μια κατάλληλη για τις ανάγκες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος τρισδιάστατη μακέτα ενός κήπου, όπου διαδραματίζονταν οι δραστηριότητες του προγράμματος μέσα από εικονικές αναπαραστάσεις, που προβάλλονταν με τη βοήθεια ενός προτζέκτορα πάνω στην επιφάνεια της μακέτας. Εκεί είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με δραστηριότητες, που παρουσιάζονταν από το πρόγραμμα, οι οποίες αφορούσαν στις γεωμετρικές έννοιες του Εμβαδού και της Περιμέτρου.

Κατά την επιλογή των δραστηριοτήτων ελήφθη αρχικά υπόψη το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας, στο οποίο τυπικά βρίσκεται ένα παιδί Στ' Δημοτικού, όσον αφορά το σχολικό βιβλίο και την ύλη που διδάσκεται. Στη συνέχεια έγιναν οι απαραίτητες βελτιώσεις – προσθήκες, ώστε να προσαρμοστεί το επίπεδο δυσκολίας στο επίπεδο των φοιτητών (μελλοντικών δασκάλων) λαμβάνοντας υπόψη και την εντριβή τους με το μάθημα του Δ' εξαμήνου «Στοιχεία γεωμετρίας και επίλυση προβλημάτων».

Περιελήφθησαν κατάλληλες μορφές ανατροφοδότησης, ώστε να υπάρχει «scaffolding», προκειμένου να οδηγηθεί η σκέψη των φοιτητών με ενεργητική, διερευνητική μάθηση σε ένα επόμενο μαθησιακό επίπεδο.

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον της προτεινόμενης εφαρμογής εξελίσσεται με τη χρήση μιας μακέτας 1,5m X 1m, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1.



Εικόνα 1. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον της εφαρμογής

Το περιβάλλον συνδυάζει ψηφιακά και παιγνιωδώς ρεαλιστικά στοιχεία, που συνθέτουν έναν πραγματικό κήπο (περίφραξη, χόρτο, φυτά, ζωάκια, βρύσες). Η συνολική διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι περίπου 25-30 λεπτά και μπορούν να συμμετέχουν φοιτητές είτε κατ' άτομο, είτε σε μικρές ομάδες 2-3 ατόμων. Οι χρήστες στέκονται μπροστά στη μακέτα και κρατώντας έναν «ειδικό» μεταλλικό κρίκο (Εικόνα 1) για να γίνει η γείωση, που ενεργοποιεί τη λειτουργία του συστήματος makey-makey και με τον οποίο μπορούν να αλληλοεπιδρούν με όσα προβάλλονται στην επιφάνεια της μακέτας αναπτύσσοντας απτική επαφή (πατώντας πάνω σε διάφορες περιοχές της επιφάνειας). Χωρίς να χρειάζεται παρέμβαση από τον ερευνητή οι χρήστες μπορούν εξ ολοκλήρου να διαχειριστούν την εφαρμογή ακολουθώντας το σενάριο της εφαρμογής, όπως προβάλλεται πάνω στην επιφάνεια της και αλληλοεπιδρώντας με αυτή.

Οι χρήστες εισάγονται στην εφαρμογή με την εμφάνιση ενός ήρωα, του Αριθμομνήμων, ο οποίος είναι μαθητής του Ευκλείδη. Αρχικά τους παρουσιάζει μια σειρά δραστηριοτήτων Νοερής Απεικόνισης, όπως ζωγραφικοί πίνακες με γεωμετρικά σχήματα. Στο 2^ο επίπεδο δραστηριοτήτων, αυτό της Ανάλυσης, οι χρήστες καλούνται να κάνουν χρήση ορολογίας και αναγνώριση ιδιοτήτων με επιχειρηματολόγηση γύρω από το εμβαδόν και την περίμετρο. Στη φάση αυτή χρησιμοποιούνται, όποτε χρειάζεται, ανάλογα με το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας των χρηστών οπτικοί και ακουστικοί ενισχυτές, δείκτες και στοιχεία ανατροφοδότησης, ώστε να καταφέρουν να οικοδομήσουν περαιτέρω γνώση. Βάσει αυτής οδηγούνται σταδιακά στο επίπεδο της Μη Τυπικής Παραγωγής, αναπτύσσοντας λεπτομερέστερη αντίληψη και διαισθητική κατανόηση των ιδιοτήτων του εμβαδού και της περιμέτρου και επιχειρηματολογώντας λογικά για τις σχέσεις μεταξύ τους.

Σε αυτή τη φάση το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ένας κήπος, που οι χρήστες καλούνται να διαμορφώσουν ως χώρο με διάφορους τρόπους, μέσω των οποίων επηρεάζονται φαινομενικά ή πραγματικά οι διαστάσεις του εμβαδού ή / και της περιμέτρου του. Για παράδειγμα, οι χρήστες θα πρέπει να κρίνουν αν αλλάζει η περίμετρος του κήπου με την προσθήκη μιας βρύσης σε μια γωνιά, αν αλλάζει το εμβαδόν της επιφάνειας, όπου φυτεύονται λάχανα, όταν αλλάζει το σχήμα της επιφάνειας ή αν αλλάζει η περίμετρος της επιφάνειας, όπου φυτεύονται τριαντάφυλλα, όταν αλλάζει το εμβαδόν και το αντίστροφο. Οι υπολογισμοί γίνονται με διάφορους τρόπους εκ μέρους των χρηστών. Δηλαδή μπορούν να υπολογίσουν με τη χρήση συγκεκριμένων μέτρων με φυσικό τρόπο (μετρώ τα

τετραγωνάκια - Εικόνα 2) ή με τη χρήση σχοινιού (Εικόνα 3) ακολουθώντας ψηφιακή οπτικοακουστική ανατροφοδότηση.

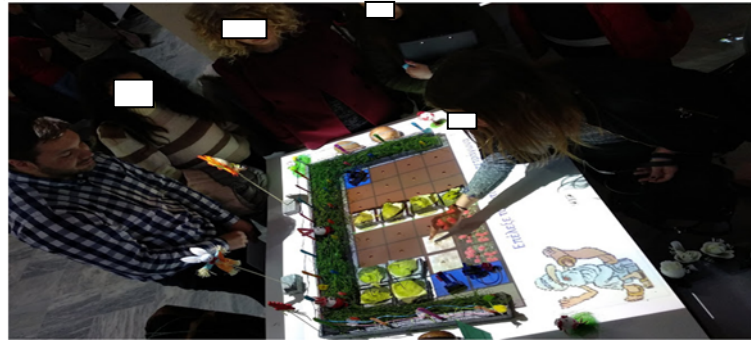


Εικόνα 2. Υπολογισμός με φυσικό τρόπο



Εικόνα 3. Χρήση σχοινιού

Στην τελική φάση, ζητείται από τους χρήστες μέσα από διάφορες σχετικές με τον κήπο δραστηριότητες να αποδείξουν τις μη απαραίτητα αλληλοεπηρεαζόμενες μεταξύ τους διαστάσεις της περιμέτρου και του εμβαδού, κάνοντας επιπλέον προσαρμογές στα στοιχεία του κήπου όπως φαίνεται στην Εικόνα 4.



Εικόνα 4. Δραστηριότητες με προσαρμογές στα στοιχεία του κήπου

Για να προσαρμοστεί ο βαθμός δυσκολίας στο επίπεδο των φοιτητών, ζητήθηκε η επαρκής αιτιολόγηση – σχολιασμός πριν από κάθε απάντηση. Κατά την διάρκεια της χρήσης της εφαρμογής, υπήρχε ένα μικρόφωνο και ηχογραφούσε τις αιτιολογήσεις των φοιτητών. Το πρόγραμμα δεν επέτρεπε στους φοιτητές να συνεχίσουν στην επόμενη ερώτηση αν προηγουμένως δεν αιτιολογούσαν – επιχειρηματολογούσαν την απάντησή τους.

Επιπλέον έγιναν προσθήκες στα γεωμετρικά σχήματα, με περισσότερα παραδείγματα και περισσότερες ερωτήσεις, όπως η εύρεση - υπολογισμός της περιμέτρου και του εμβαδού σε ακανόνιστα σχήματα (Εικόνα 5), πέραν των κλασικών γεωμετρικών σχημάτων.

Επίσης πριν το τέλος της εφαρμογής ενσωματώθηκαν και 2 ερωτήσεις που παρακινούν τους χρήστες να υπολογίσουν τους δύο κήπους με λουλούδια (άσπρα και κόκκινα), οι οποίοι έχουν την ίδια περίμετρο, αλλά διαφορετικό εμβαδόν. Καταλήγουν έτσι στο συμπέρασμα ότι το τετράγωνο έχει το μεγαλύτερο εμβαδόν από τα υπόλοιπα σχήματα, ότι δυο διαφορετικά σχήματα με ίδια περίμετρο δεν έχουν πάντοτε και ίσο εμβαδό όπως και δύο διαφορετικά σχήματα με ίδιο εμβαδό (ισοεμβαδικά) δεν έχουν πάντοτε ίση περίμετρο.



Εικόνα 5. Υπολογισμός περιμέτρου και εμβαδού σε ακανόνιστα σχήματα

Διεξαγωγή της έρευνας

Οι φοιτητές συμπλήρωσαν στα πλαίσια του μαθήματος του Δ εξαμήνου «Στοιχεία γεωμετρίας και επίλυση προβλημάτων» ερωτηματολόγια (αρχική αξιολόγηση) και 1 εβδομάδα μετά ήρθαν σε επαφή με την απτική διεπαφή που δημιουργήθηκε και «στήθηκε» για το σκοπό αυτό, στο φουαγιέ της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Με το πέρας της χρήσης της απτικής διεπαφής, οι φοιτητές συμπλήρωσαν ένα διαφορετικό ερωτηματολόγιο (τελική αξιολόγηση).

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτελείται από 25 φοιτητές/ριες του ΠΤΔΕ, οι 3 ήταν άνδρες και οι 22 γυναίκες. Αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρχαν και άλλες αξιολογήσεις – ερωτηματολόγια, τα οποία όμως δεν ήταν ολοκληρωμένα στο σύνολο τους ή δεν υπήρχε η τελική αξιολόγηση. Τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων ήταν να είναι φοιτητές του ΠΤΔΕ και να παρακολουθούν ή να είχαν παρακολουθήσει το μάθημα «Στοιχεία Γεωμετρίας και επίλυση προβλημάτων». Θεωρήθηκε σκόπιμο οι φοιτητές να κατέχουν μια στοιχειώδη γνώση γεωμετρίας και κυρίως να έχουν ασχοληθεί με τις έννοιες της περιμέτρου και του εμβαδού.

Ερευνητικά μέσα

Στους φοιτητές δόθηκαν 2 αξιολογήσεις. Μία αρχική (pre test) και μία τελική (post test). Και οι δυο αξιολογήσεις αποτελούνταν από συνολικά 17 ερωτήσεις ίδιου επιπέδου και ίδιων κατηγοριών: α) εννοιολογικές (ερωτήσεις 1-4 τύπου Σ-Λ και πολλαπλής επιλογής σχετικά με τις έννοιες και τον υπολογισμό), β) οπτικές (ερ.5-7 δίνονται σχήματα και ζητούνται τα αντίστοιχα ως προς την περίμετρο και το εμβαδό), γ) υπολογιστικές (ερ.8-14 πράξεις για εύρεση της περιμέτρου και του εμβαδού) και δ) σχεδιαστικές (ερ.15-17 σχεδιασμός σχημάτων με συγκεκριμένες διαστάσεις και εύρεση της περιμέτρου και του εμβαδού). Η κάθε ερώτηση βαθμολογείται με 2 μονάδες. Δηλαδή συνολικά ένας φοιτητής που θα τα απαντούσε όλα σωστά θα λάμβανε μέγιστο σκορ 34 μονάδες. Αν σε μία ερώτηση υπήρχαν 2 υποερωτήματα, τότε το καθένα λάμβανε από μία μονάδα, έτσι ώστε η ερώτηση συνολικά να λάβει 2 μονάδες.

Ερευνητικά ερωτήματα – Βασικός σκοπός

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν τον ερευνητή είναι πρωτίστως εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο των βαθμολογιών της αρχικής με την τελική αξιολόγηση, αλλά και μεταξύ των κατηγοριών των ερωτήσεων (εννοιολογικές – οπτικές – υπολογιστικές - σχεδιαστικές). Επίσης ο ερευνητής θα αναζητήσει εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης (θετική ή αρνητική, χαμηλή, μέτρια ή υψηλή) καθώς και εάν υπάρχει βελτίωση στις επιδόσεις των φοιτητών και εάν υπάρχει, τότε πόσοι φοιτητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθεί εάν η χρήση της απτικής διεπαφής σχετικά με τις έννοιες περίμετρο και εμβαδόν βοήθησε τους φοιτητές στην αποσαφήνιση των εννοιών και των σχέσεων τους.

Στατιστική ανάλυση των αξιολογήσεων

Η μέση βαθμολογία (mean) της αρχικής αξιολόγησης (presum) του δείγματος (25 φοιτητές) ήταν 28,8 με τυπική απόκλιση 3,38. Η μεγαλύτερη βαθμολογία ήταν 33/34 και η ελάχιστη 20/34. Δηλαδή υπήρχε ένα εύρος 13 βαθμών στο δείγμα. Η επικρατούσα τιμή (mode) από τις βαθμολογίες των φοιτητών δεν είναι μία, αλλά δύο. Στον πίνακα 1 αναγράφεται η χαμηλότερη, δηλαδή η 31. Η δεύτερη επικρατούσα τιμή είναι η 32. Οι μισοί φοιτητές (διάμεσος - median) είχαν βαθμό έως 30. Το 25% των φοιτητών με την χαμηλότερη επίδοση είχαν βαθμό έως 26 και το 25% των φοιτητών με την μεγαλύτερη επίδοση πήρε βαθμό πάνω από 31,5 στα 34.

Η μέση βαθμολογία (mean) της τελικής αξιολόγησης του δείγματος ήταν 32,64 με τυπική απόκλιση 1,7. Η μεγαλύτερη βαθμολογία ήταν 34/34 και η ελάχιστη 28/34. Δηλαδή υπήρχε ένα εύρος 6 βαθμών στο δείγμα. Η επικρατούσα τιμή (mode) από τις βαθμολογίες των φοιτητών στην μεταβλητή postsum είναι μοναδική και ισούται με 34, δηλαδή το μέγιστο. Οι μισοί φοιτητές (διάμεσος - median) είχαν βαθμό έως 34. Το 25% των φοιτητών με την χαμηλότερη επίδοση είχαν βαθμό έως 32 και το 25% των φοιτητών με την μεγαλύτερη επίδοση πήρε βαθμό 34/34.

Πίνακας 1. Στατιστική ανάλυση συνολικού σκορ αρχικής και τελικής αξιολόγησης
Statistics

		presum	postsum
N	Valid	25	25
	Missing	0	0
Mean		28,8000	32,6400
Median		30,0000	34,0000
Mode		31,00 ^a	34,00
Std. Deviation		3,37886	1,70489
Variance		11,417	2,907
Range		13,00	6,00
Minimum		20,00	28,00
Maximum		33,00	34,00
Percentiles	25	26,0000	32,0000
	50	30,0000	34,0000
	75	31,5000	34,0000

Σύμφωνα με τον έλεγχο κανονικότητας που πραγματοποιήθηκε στο SPSS, για την Αρχική αξιολόγηση, $\text{sig}=0,502 > \alpha=0,01$. Άρα η μεταβλητή presum, δηλαδή η συνολική βαθμολογία ανά φοιτητή στην αρχική αξιολόγηση ακολουθεί κανονική κατανομή. Αντίστοιχα για την μεταβλητή postsum, $\text{sig}=0,013 > \alpha=0,01$, δηλαδή η συνολική βαθμολογία ανά φοιτητή στην τελική αξιολόγηση ακολουθεί κανονική κατανομή.

Στα αποτελέσματα του παρακάτω **sign test**, που διενεργήθηκε στο SPSS, διαπιστώνουμε ότι 21 φοιτητές βελτιώσαν την συνολική τους επίδοση μέσω της εφαρμογής της ενσώματης μάθησης.

Frequencies		N
postsum - presum	Negative Differences ^a	3
	Positive Differences ^b	21
	Ties ^c	1
	Total	25
a. postsum < presum	b. postsum > presum	c. postsum = presum

Έλεγχος για τις μέσες τιμές της αρχικής αξιολόγησης και της τελικής αξιολόγησης

Η μέση τιμή των βαθμολογιών των φοιτητών στη Αρχικής αξιολόγηση είναι **28,8** στα 34 με τυπική απόκλιση 3,38, ενώ η μέση τιμή των βαθμολογιών των φοιτητών στην Τελική

αξιολόγηση είναι **32,64** στα 34 με τυπική απόκλιση 1,7. Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($t=5,863$, $df=24$, $p=0<0.001$).

Έλεγχος συσχέτισης

Ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (Αποτελέσματα SPSS, Correlations $r=0,312$, p -τιμή $>0,01$) ανάμεσα στην Αρχική αξιολόγηση και στην Τελική αξιολόγηση είναι θετικός σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Άρα υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ Αρχικής αξιολόγησης και Τελικής αξιολόγησης ($0.3 < r \leq 0.65$).

Στατιστική ανάλυση στις εννοιολογικές ερωτήσεις

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε φαίνεται ότι 18 φοιτητές είχαν τις ίδιες πεποιθήσεις πριν και μετά την εφαρμογή και 6/25 φοιτητές βελτίωσαν το σκορ τους.

Το τεστ Wilcoxon έδειξε ότι υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στις εννοιολογικές ερωτήσεις της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης, επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις βαθμολογίες των φοιτητών ($Z = -1,930$, $p = 0,054$) ανάμεσα στις εννοιολογικές ερωτήσεις. Η μέση βαθμολογία των φοιτητών πριν την εφαρμογή της ενσώματης μάθησης ήταν 1,5667 και έγινε 1,9333 μετά την εφαρμογή.

Στον εννοιολογικό τομέα, οι φοιτητές κατά την διάρκεια της εφαρμογής φαίνεται να έχουν βελτίωση.

Στατιστική ανάλυση στις οπτικές ερωτήσεις

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε φαίνεται ότι 1 φοιτητής είχε τις ίδιες πεποιθήσεις πριν και μετά την εφαρμογή, 2 φοιτητές δεν κατάφεραν στην τελική αξιολόγηση να συγκεντρώσουν το σκορ που είχαν στην αρχική αξιολόγηση και 22/25 φοιτητές βελτίωσαν το σκορ τους.

Το τεστ Wilcoxon έδειξε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στις οπτικές ερωτήσεις της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις βαθμολογίες των φοιτητών ($Z = -4,066$, $p = 0,000$) ανάμεσα στις οπτικές ερωτήσεις.

Πράγματι, η μέση βαθμολογία των φοιτητών πριν την εφαρμογή της ενσώματης μάθησης ήταν 3,64 και έγινε 5,6 μετά την εφαρμογή. Στον οπτικό κομμάτι, οι φοιτητές κατά την διάρκεια της εφαρμογής φαίνεται να έχουν βελτίωση.

Στατιστική ανάλυση στις υπολογιστικές ερωτήσεις

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε φαίνεται ότι 10 φοιτητές είχαν τις ίδιες πεποιθήσεις πριν και μετά την εφαρμογή, 6 φοιτητές δεν κατάφεραν να διατηρήσουν το σκορ που είχαν στην αρχική αξιολόγηση και 9/25 βελτίωσαν το σκορ τους.

Το τεστ Wilcoxon έδειξε ότι υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στις υπολογιστικές ερωτήσεις της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης, επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις βαθμολογίες των φοιτητών ($Z = -1,345$, $p = 0,179$) ανάμεσα στις υπολογιστικές ερωτήσεις. Η μέση βαθμολογία των φοιτητών πριν την εφαρμογή της ενσώματης μάθησης ήταν 12,48 και έγινε 13,12 μετά την εφαρμογή.

Στον υπολογιστικό τομέα υπάρχει μια μικρή βελτίωση παρόλο που 6 φοιτητές δεν διατήρησαν το σκορ τους και μόνο 9 κατάφεραν να το βελτιώσουν.

Στατιστική ανάλυση στις σχεδιαστικές ερωτήσεις

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε φαίνεται ότι 18 φοιτητές είχαν τις ίδιες πεποιθήσεις πριν και μετά την εφαρμογή και 7/25 φοιτητές που βελτίωσαν το σκορ τους.

Το τεστ Wilcoxon έδειξε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια ανάμεσα στις σχεδιαστικές ερωτήσεις της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης, επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις βαθμολογίες των φοιτητών ($Z = -2,388$, $p = 0,017$).

Πράγματι, η μέση βαθμολογία των φοιτητών πριν την εφαρμογή της ενσώματης μάθησης ήταν 5,24 και έγινε 6 μετά την εφαρμογή. Στον σχεδιαστικό κομμάτι, οι φοιτητές κατά την διάρκεια της εφαρμογής φαίνεται να έχουν βελτίωση.

Σύγκριση ανά ερώτηση στην αρχική και τελική αξιολόγηση

Από το σύνολο των 17 ερωτήσεων, στις 14 ο μέσος όρος βελτιώθηκε στην τελική αξιολόγηση σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση. Άξιο αναφοράς είναι ότι στις 9 από τις 14 ερωτήσεις, ο μέσος όρος στην τελική αξιολόγηση έλαβε την μέγιστη τιμή 2. Δηλαδή όλοι οι φοιτητές μετά την εφαρμογή απάντησαν σωστά στην ερώτηση.

Στην ερώτηση 14 (*Υπολογιστική – Δίνονται σχήματα με ίση περίμετρο και ζητείται το μεγαλύτερο εμβαδόν ή να μπουν ανάλογα με το εμβαδόν τους, σε φθίνουσα σειρά*) υπήρξε ο ίδιος μέσος όρος (1,76) και στις δύο αξιολογήσεις, ενώ σε δύο ερωτήσεις υπήρξε μείωση του μέσου όρου στην τελική αξιολόγηση από ότι ήταν στην αρχική. Συγκεκριμένα στην ερώτηση 6 (*Οπτική – Υπολογισμός περιμέτρου σε ακανόνιστο σχήμα με δοσμένες πλευρές*), στην αρχική αξιολόγηση υπήρξε η μέγιστη βαθμολογία (2) και στην τελική έπεσε στο 1,76. Στην ερώτηση 12 (*Υπολογιστική – Δίνεται σχήμα, περίμετρος και μία πλευρά και ζητείται το εμβαδόν*), ο μέσος όρος από 1,84, έγινε 1,6.

Λαμβάνοντας υπόψη τα Paired Samples Test και το αντίστοιχο sig, οι ερωτήσεις με την μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά είναι οι: ερ. 5 (*Οπτική – Δίνονται σχήματα και ζητούνται αυτά που έχουν ίσο εμβαδόν*) όπου $t = -7,184$, $df = 24$, $p = 0.000 < 0.001$, ερ. 7 (*Οπτική – Δίνονται σχήματα, τεμαχισμένα σε τετραγωνάκια $1cm^2$. Από κάτω υπάρχουν φράσεις που πρέπει να ελεγχτούν για την ορθότητα τους και οι οποίες αναφέρονται σε συνδυασμούς σχημάτων συγκρίνοντας περίμετρο και εμβαδό*) όπου $t = -6,532$, $df = 24$, $p = 0.000 < 0.001$ και ερ. 17 (*Σχεδιαστική – Σχεδιασμός σχήματος με συγκεκριμένο εμβαδό και υπολογισμός περιμέτρου*), όπου $t = -2,317$, $df = 24$, $p = 0.029 < 0.05$.

Συμπεράσματα

Με την προτεινόμενη εφαρμογή φάνηκε ότι υπάρχουν παρανοήσεις γύρω από το εμβαδόν και την περίμετρο, οι οποίες όμως μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά, αρκεί να αξιοποιηθούν σωστά τα συγκεκριμένα τεχνολογικά μέσα. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να ανοίξει καινούριες οδούς στα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται, ώστε να προσφερθεί η δυνατότητα σε όλους τους φοιτητές και κατ' επέκταση στους αυριανούς μαθητές, ανάλογα με το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας στο οποίο βρίσκονται να οικοδομήσουν σωστά τις έννοιες του εμβαδού και της περιμέτρου.

Στην έρευνα μας και συγκεκριμένα στις σχέσεις περιμέτρου - εμβαδού, πριν την παρέμβαση, πολλοί φοιτητές αποδέχτηκαν ότι στα ορθογώνια παραλληλόγραμμα, ίση περίμετρος συνεπάγεται ίσο εμβαδόν ή/και ότι μεγαλύτερη ή μικρότερη περίμετρος συνεπάγεται, αντιστοίχως, μεγαλύτερο ή μικρότερο εμβαδόν. Κάποιοι φοιτητές έκριναν το ένα μέγεθος με βάση το άλλο.

Πιο συγκεκριμένα λαμβάνοντας υπόψη την στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε στην αρχική και τελική αξιολόγηση των 25 φοιτητών, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή επέφερε θετικά αποτελέσματα και συνέβαλε στην αποσαφήνιση των δύο εννοιών βελτιώνοντας την μέση βαθμολογία των φοιτητών από 28,8/34 σε 32,64/34. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική.

Την συνολική τους επίδοση βελτίωσαν 21 από τους 25 φοιτητές. Αυτό καθιστά σημαντική την παρέμβαση που έγινε μέσω της διαδραστικής – απτικής διεπαφής. Οι φοιτητές μέσω αυτής της εφαρμογής βελτίωσαν σημαντικά τις επιδόσεις τους και οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι αποσαφήνισαν τις παρανοήσεις που είχαν σχετικά με τις έννοιες της περιμέτρου και του εμβαδού. Αυτό διασταυρώνεται και από τις αιτιολογήσεις (προφορικές) που έδιναν σε κάθε απάντηση, καθώς οι φοιτητές επεξηγούσαν και δικαιολογούσαν την κάθε απάντηση στο μικρόφωνο που υπήρχε μπροστά τους.

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι πράγματι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο των βαθμολογιών της αρχικής αξιολόγησης με την τελική αξιολόγηση, αλλά και μεταξύ των κατηγοριών των ερωτήσεων (εννοιολογικές – οπτικές – υπολογιστικές - σχεδιαστικές). Από την στατιστική ανάλυση παρατηρούμε ότι υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο Αξιολογήσεων. Σχετικά με τις βελτιώσεις στις επιδόσεις των φοιτητών, όπως προαναφέραμε υπάρχει αισθητή πρόοδος καθώς 21 από τους 25 φοιτητές βελτίωσαν τις συνολικές τους επιδόσεις. Όσον αφορά το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αποτελεί και τον βασικό σκοπό της έρευνας, παρατηρούμε ότι η χρήση της απτικής διεπαφής σχετικά με τις δύο γεωμετρικές έννοιες, βοήθησε τους φοιτητές στην αποσαφήνιση των εννοιών και των σχέσεων τους.

Αναφορές

- Antle, A. & Wise, A.F. (2013). Getting Down to Details: Using Theories of Cognition And Learning to Inform Tangible User Interface Design, *Interface Design Interacting with Computers*, 1-20.
- Arango, J., Gaviria, D. & Valencia, A. (2015). Differential Calculus Teaching Through Virtual Learning Objects in the Field of Management Sciences, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 176, pp. 412-418.
- Bonotto, C., & Santo L. D. (2015). On the relationship between problem posing, problem solving, and creativity in primary school. In F. M. Singer, N. F.
- Burlson, W. et al. (2017). Active Learning Environments with Robotic Tangibles: Children's Physical and Virtual Spatial Programming Experiences, *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 99.
- Cai, J., Hwang, S., Jiang, C. & Silber, S. (2015). Problem-posing research in Mathematics education: Some answered and unanswered questions. In F. M.
- Cifarelli, V. V. & Sevim V. (2015). Problem Posing as reformulation and sense Making within problem solving. In F. M. Singer, N. F. Ellerton & J. Cai (Eds.), *Mathematical Problem Posing: From research to effective practice* (pp. 177 194). New York: Springer.
- Fleck, S. & Hachet, M. (2016). Making Tangible the Intangible: hybridization of the Real and the Virtual to enhance learning of Abstract phenomena, *Frontiers in ICT*, 3, (30).
- Istencić Starčić, A., Turk, Ž. & Zajc, M. (2015). Transforming Pedagogical Approaches Using Tangible User Interface Enabled Computer Assisted Learning, *iJET*, 10, 42 – 52.
- Jupri, A., Drijvers, P. & van de Heuvel – Panhuizen, M. (2015). Improving Grade 7 Student's Achievement in Initial Algebra Through a Technology – Based Intervention, *Digital Experiences in Mathematic's Education*, 1 (1), 28 – 58.
- Kablan, Zeynel, Topan Beyda & Erkan Burak (2013). The Effectiveness Level of Material Use in Classroom Instruction: A Meta-analysis Study. *Educational Sciences Theory & Practice*, 13(3). 1638-1644.
- Manches, A. & O'Malley, C. (2012). Tangibles for learning: a representational analysis of physical manipulation, *Pers Ubiquit Comput*, 16, pp. 405–419.
- O'Malley, C. & Stanton Fraser, D. (2004). *REPORT 12: Literature Review in Learning with Tangible Technologies*, Nesta Futurelab Series.
- Olanoff, D. Lo, J. J. & Tobias, J. M. (2014). Mathematical Content Knowledge for Teaching Elementary Mathematics: A Focus on Fractions. *TME*, 11, (2), 267 – 277.
- Orit, S. & Eva, H. (2009). Tangible user interfaces: Past, present, and future directions. *Foundations and Trends in Human-Computer Interaction*, 3(1-2), 1-137.
- Skulmowski, A., Pradel, S., Kühnert, T., Brunnett, G. & Rey, G. D. (2016). Embodied learning using a tangible user interface: The effects of haptic perception and selective pointing on a spatial learning task, *Computers & Education*, 92 – 93, 64 – 75.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαγάτση, Α., Μιχαηλίδου, Ε., & Σιακαλλή, Μ. (2000). *Συναρτήσεις. Ένα παιχνίδι αλλαγών πεδίου αναπαράστασης*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, ERASMUS IP1.

Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Η αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. *i Teacher*, 4, 153-164.

Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και διδακτική προσέγγιση των στοιχειωδών Μαθηματικών εννοιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Leader Books.

Παλαιγεωργίου, Γ. (2017). Μαθητές και δάσκαλοι ως δημιουργοί απτικών εκπαιδευτικών εφαρμογών, *Πρακτικά Εργασιών 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, 21-23 Απριλίου 2017.

Παπαδόπουλος, Γ. (2013). *Τα Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η Διδασκαλία τους*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Τζεκάκη Μ. (2007). *Μικρά παιδιά, μεγάλα μαθηματικά νοήματα : προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κοινωνικές ικανότητες και επαγγελματική εξουθένωση: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής

Συμεωνίδου Αγάπη

Νηπιαγωγός

Master Επιστήμες της Αγωγής

a.simeonidou@gmail.com

Μαγγόπουλος Γεώργιος

Διευθυντής 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κάρλας-Καναλίων

ΣΕΠ-ΕΑΠ, Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ,

maggopoulos@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, καθώς και η διερεύνηση της πιθανής επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Αξιοποιήθηκε η δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Στην έρευνα συμμετείχαν 87 εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής, οι οποίοι διδάσκουν στην Ανατολική Θεσσαλονίκη. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζονται ιδιαίτερα ικανοί σε σχέση με τις κοινωνικές τους ικανότητες και δεν αισθάνονται ιδιαίτερα εξουθενωμένοι. Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των κοινωνικών ικανοτήτων και της επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται ότι συνδέονται κατά αρνητικό τρόπο μεταξύ τους.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικές ικανότητες, επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί

Κοινωνικές ικανότητες

Ο McClelland (1973) στην εργασία του «*Testing for Competence Rather than Intelligence*» αναφέρει ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν είναι αρκετές για να προβλέψουν την επίδοση στην εργασία και τις επιτυχίες στη ζωή των ατόμων. Ο Goleman (1999) στο έργο του «*Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*» αναφέρει πως η συναισθηματική νοημοσύνη μετρά δυο φορές περισσότερο από τον Δείκτη Νοημοσύνης και την εξειδίκευση. Φαίνεται ότι κάποιες ειδικές ικανότητες, όπως για παράδειγμα η ενσυναίσθηση, η αυτοπειθαρχία και η πρωτοβουλία, βοηθούν τα άτομα να εμφανίζουν επιτυχίες σε επαγγελματικό, κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο. Ο Gardner (1983) χρησιμοποιεί τον όρο «*προσωπική νοημοσύνη*» για να εντάξει σε αυτόν «*ενδοπροσωπικές*» και «*διαπροσωπικές ικανότητες*». Με τις διαπροσωπικές ικανότητες κατανοούμε τη συμπεριφορά και τη λειτουργία των άλλων και την ικανότητά μας σχετικά με τη δημιουργική σχέση μαζί τους. Με τις ενδοπροσωπικές ικανότητες αναφερόμαστε στην ικανότητα της αυτοεπίγνωσης, δηλαδή στην ικανότητα να διακρίνουμε ποια στοιχεία κάνουν τη συμπεριφορά μας λειτουργική απέναντι σε τρίτους.

Στο σημείο αυτό και πριν προχωρήσουμε στην ανάλυσή μας καλό είναι να αποσαφηνιστεί, έστω και επιγραμματικά, το σημασιολογικό περιεχόμενο των όρων «*ικανότητα*» (competence) και «*δεξιότητα*» (skill), καθώς πολύ συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Η ικανότητα γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για προσωπική και επαγγελματική επίτευξη και δια βίου μάθηση (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2004). Οι Winterton, Delamare-Le Deist & Stringfellow (2006) θεωρούν ότι η δεξιότητα σχετίζεται με την ακρίβεια και την ταχύτητα με την οποία κάποιος/α μπορεί να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ικανότητα είναι σαφώς ευρύτερη έννοια, και οι γνώσεις, όπως και οι δεξιότητες αποτελούν προϋποθέσεις της. Αντίστοιχη θέση εκφράζουν οι Κόκκος (2005) και Pavlakis (2017). Αξίζει να σημειωθεί όμως

ότι το σημασιολογικό περιεχόμενο των παραπάνω όρων διαφοροποιείται σημαντικά και από πολιτισμικούς και δημογραφικούς παράγοντες, όπως η φυλή, το γένος, η ηλικία κ.ά. (CEDEFOP, 2016), όπως άλλωστε συμβαίνει και σε πολλές άλλες περιπτώσεις.

Ο Goleman (1999) υποστηρίζει ότι οι συναισθηματικές ικανότητες περιλαμβάνουν την προσωπική ικανότητα και την κοινωνική ικανότητα. Η προσωπική ικανότητα ρυθμίζει το πόσο καλά χειριζόμαστε τον εαυτό μας, ενώ η κοινωνική ικανότητα καθορίζει πόσο καλά χειριζόμαστε τις σχέσεις. Έτσι, στις προσωπικές ικανότητες εντάσσονται η αυτοεπίγνωση και η αυτοδιαχείριση. Στις κοινωνικές ικανότητες εντάσσονται η επικοινωνιακή ικανότητα (Goleman, 1999, σ.256), η ικανότητα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας προκειμένου να επιτευχθούν κοινόι στόχοι, η ικανότητα του χειρισμού συγκρούσεων (που προϋποθέτει ενσυναίσθηση, αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχο και αυτοπεποίθηση), οι ηγετικές ικανότητες, η ικανότητα της προσαρμοστικότητας (για την οποία απαιτείται ευελιξία, ανοικτότητα στην αλλαγή και ευχαρίστηση με την καινοτομία), η ικανότητα διαπραγμάτευσης και η οργανωτική ικανότητα (το να μπορεί δηλαδή κανείς να ιεραρχεί τις εργασιακές του εκκρεμότητες ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους). Οι Παπαδάκης και Φραγκούλης (2005), Παναγιωτόπουλος και Παναγιωτοπούλου (2005) και Φίλιπς (2005) υποστηρίζουν, επίσης, ότι οι παραπάνω κοινωνικές ικανότητες είναι απαραίτητες προκειμένου οι εργαζόμενοι να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στην εργασία τους ή σε νέες εργασιακές προκλήσεις.

Οι Jennings και Greenberg (2009) αναφέρουν το Prosocial Classroom Model σύμφωνα με το οποίο οι κοινωνικές-συναισθηματικές ικανότητες και η ευεξία (well being) των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, ώστε να καλλιεργείται υγιές κλίμα στην τάξη, που συνδέεται με τα επιθυμητά κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Οι κοινωνικές συναισθηματικές ικανότητες, επίσης, εξασφαλίζουν στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να έχουν υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές τους, να χειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη τους και να υποστηρίζουν με τη σειρά τους την κοινωνική συναισθηματική μάθηση των μαθητών/τριών τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνουν στο καλό κλίμα της τάξης, το οποίο ανατροφοδοτεί περαιτέρω τον εκπαιδευτικό, ώστε να απολαμβάνει το επάγγελμά του και να νιώθει αποτελεσματικός, πράγμα που τον προφυλάσσει από την επαγγελματική εξουθένωση. Οι Elias et al. (1997), αναφέρουν ότι τα προγράμματα κοινωνικής συναισθηματικής εκπαίδευσης πρέπει να ξεκινούν από την προσχολική ηλικία και να συνεχίζονται στις επόμενες βαθμίδες, δίνοντας έτσι στους μαθητές μια ρεαλιστική ευκαιρία να διαχειριστούν με επιτυχία τις ευκαιρίες για μάθηση, ανάπτυξη και εξέλιξη στη ζωή τους. Οι Bouillet, Ivarec, & Miljević-Ridžki (2014) υποστηρίζουν ότι μερικοί εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής βρίσκονται σε μεγάλο στρες, αλλά δεν θέλουν πάντα να αποδεχτούν ότι μερικές φορές δεν αντέχουν αυτήν την πίεση.

Οι κοινωνικές ικανότητες φαίνεται ότι ενδυναμώνουν σημαντικά τα άτομα. Τους βοηθούν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον, να αναπτύσσουν λειτουργικές σχέσεις με άλλους, να εργάζονται σε ομάδες, να διαχειρίζονται συγκρούσεις, να είναι ανοικτοί σε αλλαγές, πρωτοβουλίες και καινοτομίες. Αναμφίβολα, πρόκειται για ικανότητες με υψηλή προστιθέμενη αξία στις σύγχρονες κοινωνίες, που χαρακτηρίζονται από τη παγκοσμιοποίηση, την ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας και τον ανταγωνισμό των οικονομιών.

Επαγγελματική εξουθένωση

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης αφορά στην εργασία. Είναι πολυπαραγοντικό φαινόμενο (Maslach & Jackson, 1981) και αποτελεί αντίδραση στις χρόνιες συναισθηματικής φύσης πηγές εργασιακού άγχους. Ορίζεται ως ψυχολογικό σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης. Οι Maslach & Jackson (1986) την περιγράφουν ως ένα ψυχολογικό σύνδρομο, που απαντά στο χρόνιο στρες που βιώνουν οι εργαζόμενοι σε επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους. Η σχετική εμπειρική έρευνα που ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1980 συνέβαλε στη δημιουργία αρκετών θεωρητικών μοντέλων και εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να αναλυθεί διεξοδικότερα η

επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων. Ενδεικτικά αναφέρουμε τον Κατάλογο Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory/MBI), που αναφέρεται σε τρία βασικά στοιχεία:

- τον βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης
- τα επίπεδα αποπροσωποποίησης
- την αίσθηση μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων

Εμφανίζεται συχνά σε επαγγέλματα, όπου η ανθρώπινη αλληλεπίδραση είναι ουσιαστικά το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας (Κάντας, 1996· Τσιάκκικρος & Πασιαρδής, 2002· Μούζουρα, 2005· Χαραλάμπους, 2012). Ως εκ τούτου, το επαγγελματικό στρες αφορά και στους εκπαιδευτικούς σε σημαντικό βαθμό (Μούζουρα, 2005). Μελέτες καταδεικνύουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση συνιστά σημαντικό πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων σε πολλές χώρες. Στη χώρα μας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι προσπαθεί να ανταπεξέλθει στηριζόμενη στην εμπειρία τους και σε υποκειμενικές θεωρίες (Bibou-Nakou, Stogiannidou, & Kiosseoglou, 1999· Μούζουρα, 1998), χωρίς τη βοήθεια από σχολικούς ψυχολόγους και τις περισσότερες φορές χωρίς ουσιαστική εκπαίδευση ή/και επιμόρφωση. Ο Ναυρίδης (1994) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί αφήνονται να αντιμετωπίσουν διαισθητικά τα διάφορα επαγγελματικά τους προβλήματα, τα οποία σε συνδυασμό με ατομικούς, οργανωτικούς και άλλους παράγοντες τους οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση, κατά την οποία παρατηρούνται:

- *Επιπτώσεις στο άτομο* (Unger, 1980), όπως σωματικές (κεφαλαλγίες, διαταραχές τροφής και ύπνου, υπερένταση, αίσθημα κόπωσης κ.ά.), ψυχολογικές (άγχος, κατάθλιψη κ.ά.) και συμπεριφορικές (χρήση αλκοόλ, φαρμάκων κ.ά.)
- *Επιπτώσεις στις Διαπροσωπικές σχέσεις*. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργούνται προσωπικές συγκρούσεις και απόσπαση από τα επαγγελματικά καθήκοντα (Pines, & Maslach, 1978). Συνέπειες εμφανίζονται, επίσης, στην προσωπική και κοινωνική ζωή του εκπαιδευτικού, καθώς αυτός μεταφέρει τα προβλήματα της εργασίας στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εντάσεις στις σχέσεις του και να μειώνεται η διάθεση για κοινωνικές συναναστροφές (Griffith, Steptoe, & Copley, 1999)
- *Επιπτώσεις στο σχολείο ως οργανισμού*, καθώς το έμφυτο δυναμικό είναι πιθανό να εμφανίζει μειωμένο ενθουσιασμό, χαμηλό επίπεδο εργασιακής δέσμευσης, αισθήματα δυσαρέσκειας και αποξένωσης, κακή σχέση με τους μαθητές και τους συναδέλφους (Kyriacou, & Sutcliffe, 1978· Χαραλάμπους, 2012). Επιπτώσεις που ενδεχομένως επιδρούν στην ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτιμάται συνήθως στη βάση της έλλειψης των κοινωνικών ικανοτήτων (Goleman, 1999). Πολλοί εκτιμούν, μάλιστα, ότι κομβικό ρόλο στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης διαδραματίζει η εκπαίδευση που αφορά στις κοινωνικές ικανότητες και πιο συγκεκριμένα στη διερεύνηση και βαθύτερη κατανόηση του εργασιακού ρόλου και του εαυτού (Kennerd, 1979· Brunori & Raggi, 2000). Η Τσιμπουκλή (2005), μάλιστα, θεωρεί την έλλειψη κοινωνικών ικανοτήτων ως προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ο Kanning και οι συνεργάτες του (2012), εστιάζοντας τις μελέτες τους στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές ικανότητες πρέπει να διερευνώνται εξ αρχής, πριν κάποιος/α ξεκινήσει τις σπουδές του ως εκπαιδευτικός, ώστε να γνωρίζει από πριν αν μπορεί να ασκήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με ικανοποιητικούς για την υγεία του όρους. Ο Tom (2012) υποστηρίζει πως οι κοινωνικές ικανότητες δεν είναι έμφυτες και πως αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει να υλοποιούνται, πριν ακόμη κάποιος/α επιθυμεί να εισέλθει στο επάγγελμα. Οι Waajid, Garner και Owen (2013) υποστηρίζουν ότι η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση καλό είναι να εισαχθεί στο

πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί με τη σειρά τους να προάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση των μαθητών/τριών τους.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη την ιδιαίτερη σημασία που έχουν οι κοινωνικές ικανότητες και η επαγγελματική εξουθένωση στην υλοποίηση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις κοινωνικές ικανότητες και την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Ως εκ τούτου, ως στόχοι της έρευνας είναι οι εξής: α) να αποτιμήσει τις κοινωνικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, β) να αποτιμήσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, και γ) να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ κοινωνικών ικανοτήτων και επαγγελματικής εξουθένωσης. Με βάση, λοιπόν, τους παραπάνω στόχους τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής: α) ποιος είναι ο βαθμός των κοινωνικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, β) σε ποιο βαθμό παρουσιάζουν επαγγελματική εξουθένωση, και γ) ποια είναι η σχέση μεταξύ κοινωνικών ικανοτήτων και επαγγελματικής εξουθένωσης;

Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα επιλέχθηκε η δειγματοληπτική έρευνα με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. Για τη διερεύνηση των κοινωνικών ικανοτήτων αξιοποιήθηκε η Social Emotional Competence Teacher Rating Scale (SECTRS) (Karalyn, 2012· Tom, 2012), η οποία στηρίζεται στο εννοιολογικό πλαίσιο που υποστηρίζουν οι Jennings και Greenberg (2009). Από τις 52 συνολικά ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν οι 19, αυτές που σύμφωνα με τους ερευνητές αφορούν τους τέσσερις δείκτες που μετρούν τις κοινωνικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ο 1^{ος} δείκτης αφορά τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο 2^{ος} δείκτης αφορά τη συναισθηματική αυτορρύθμιση. Ο 3^{ος} δείκτης αφορά την κοινωνική ευαισθητοποίηση. Ο 4^{ος} δείκτης αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Όσον αφορά στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης αξιοποιήθηκε η Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, M.B.I-E.S, των Maslach et al. (1996) και μάλιστα στην πιο πρόσφατη έκδοσή της που είναι προσαρμοσμένη στους εκπαιδευτικούς. Αποτελείται από 22 ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, που κατανέμονται σε τρεις κατηγορίες: α) *συναισθηματική εξάντληση* (αίσθημα αδικαιολόγητης κούρασης που νιώθει ο εκπαιδευτικός/9 δηλώσεις), β) *αποπροσωποποίηση* (αρνητική και συχνά κυνική στάση απέναντι στους μαθητές/5 δηλώσεις), και γ) *προσωπική επίτευξη* (συναισθήματα ικανότητας και ικανοποίησης σε σχέση με την εργασία/8 δηλώσεις). Για κάθε δήλωση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναφέρουν σε κλίμακα έξι διαβαθμίσεων (6=Κάθε μέρα, 5=Αρκετές φορές την εβδομάδα, 4=Μια φορά την εβδομάδα, 3=Τρεις φορές κάθε μήνα, 2=Μια φορά το μήνα και 1=Ποτέ) τη συχνότητα στην οποία νιώθουν τα συναισθήματα που περιγράφει η κάθε δήλωση, καθώς ασκούν το επάγγελμά τους.

Τον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας αποτελούν οι 410 εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 87 εκπαιδευτικούς. Επιλέχθηκε για οικονομικούς και πρακτικούς σκοπούς η βολική δειγματοληψία. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρονται αποκλειστικά και μόνο στο δείγμα της (Creswell, 2011).

Η στατιστική ανάλυση, η οποία έλαβε χώρα με το στατιστικό πακέτο SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences), περιλαμβάνει τα εξής: α) περιγραφικά αποτελέσματα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς αντίστοιχα) στις ερωτήσεις που αφορούν τις κοινωνικές ικανότητες και την επαγγελματική εξουθένωση, και β) επαγωγικά αποτελέσματα, όπου ελέγχεται η σχέση μεταξύ των κοινωνικών ικανοτήτων και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Cohen & Manion, 1994· Creswell, 2011) με την αξιοποίηση του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, υιοθετήθηκε το $p=.05$.

Αποτελέσματα

Στην ενότητα των αποτελεσμάτων αρχικά θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που αφορούν στις κοινωνικές ικανότητες, στη συνέχεια αυτά που αφορούν στην επαγγελματική

εξουθένωση και τέλος αυτά που αφορούν στη συσχέτιση μεταξύ κοινωνικών ικανοτήτων και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ευρήματα της έρευνας που αφορούν τις κοινωνικές ικανότητες

Όσον αφορά στα ευρήματα της έρευνάς μας που αφορούν στις κοινωνικές ικανότητες παρατηρούμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας τείνουν να συμφωνήσουν απόλυτα με τις προτάσεις «*Η ασφάλεια των μαθητών, είναι ένας σημαντικός παράγοντας, όταν πρέπει να πάρω κάποια απόφαση*» (Μ.Ο:4,75-Τ.Α:0,533) και «*Σέβομαι τη διαφορετικότητα (π.χ. στην κουλτούρα, στη γλώσσα, στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση κλπ)*» (Μ.Ο:4,64-Τ.Α:0,505).

Πίνακας 1. «Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος που αφορούν στις κοινωνικές ικανότητες»

Προτάσεις που διερευνούν τις κοινωνικές ικανότητες	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Η ασφάλεια των μαθητών, είναι ένας σημαντικός παράγοντας, όταν πρέπει να πάρω κάποια απόφαση.	4,75	0,533
Σέβομαι τη διαφορετικότητα (π.χ. στην κουλτούρα, στη γλώσσα, στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση κλπ).	4,64	0,505
Έχω στενή σχέση με τους μαθητές μου.	4,38	0,651
Γνωρίζω πως επηρεάζουν οι συναισθηματικές μου εκδηλώσεις τη σχέση μου με τους μαθητές.	4,37	0,809
Σκέφτομαι προτού δράσω	4,37	0,573
Δημιουργώ την αίσθηση της κοινότητας στην τάξη μου.	4,34	0,626
Είμαι καλός/ή στο να αντιλαμβάνομαι πως νιώθουν οι μαθητές μου.	4,21	0,613
Όταν προκύψει ένα πρόβλημα ή μια διαφωνία, τη λύνω μαζί με τα παιδιά.	4,20	0,546
Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου με σέβονται.	4,18	0,691
Λαμβάνω υπόψη μου την ευεξία (well being) των μαθητών, όταν παίρνω μια απόφαση.	4,17	0,668
Οικοδομώ θετικές σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών μου.	4,14	0,632
Αισθάνομαι άνετα, όταν μιλάω με τους γονείς.	4,11	0,855
Αναγνωρίζω τα συναισθήματα των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του σχολείου μου.	4,05	0,680
Καταβάλω ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε οι οδηγίες που δίνω στους μαθητές να χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ευαισθησία.	4,05	0,987
Μου είναι εύκολο να εξηγήσω στους άλλους πως νιώθω	3,95	0,901
Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, ζητούν τη συμβουλή μου, για να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα.	3,93	0,759
Σε πιθανές συγκρούσεις με το προσωπικό του σχολείου, μπορώ να συζητήσω λύσεις με αποτελεσματικό τρόπο.	3,86	0,865
Γνωρίζω τα συναισθήματα όλων των μαθητών.	3,79	0,878
Οι μαθητές μου, με επιβαρύνουν με τα προβλήματά τους.	2,82	1,136

Αλλά και οι προτάσεις «*Έχω στενή σχέση με τους μαθητές μου*» (Μ.Ο:4,38-Τ.Α:0,651), «*Γνωρίζω πως επηρεάζουν οι συναισθηματικές μου εκδηλώσεις τη σχέση μου με τους μαθητές*» (Μ.Ο:4,37-Τ.Α:0,809), «*Σκέφτομαι προτού δράσω*» (Μ.Ο:4,37-Τ.Α:0,573) και «*Δημιουργώ την αίσθηση της κοινότητας στην τάξη μου*» (Μ.Ο:4,34-Τ.Α:0,626) παρουσιάζουν ιδιαίτερα αυξημένο βαθμό συμφωνίας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν και με τις παρακάτω προτάσεις: «*Είμαι καλός/ή στο να αντιλαμβάνομαι πως νιώθουν οι μαθητές μου*» (Μ.Ο:4,21-Τ.Α:0,613), «*Όταν προκύψει ένα πρόβλημα ή μια διαφωνία, τη λύνω μαζί με τα παιδιά*» (Μ.Ο:4,20-Τ.Α:0,546), «*Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου με σέβονται*» (Μ.Ο:4,18-Τ.Α:0,691), «*Λαμβάνω υπόψη μου την ευεξία (well being) των μαθητών, όταν παίρνω μια απόφαση*» (Μ.Ο:4,17-Τ.Α:0,668), «*Οικοδομώ θετικές σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών μου*» (Μ.Ο:4,14-Τ.Α:0,632), «*Αισθάνομαι άνετα, όταν μιλάω με τους γονείς*» (Μ.Ο:4,11-Τ.Α:0,855), «*Αναγνωρίζω τα συναισθήματα των υπόλοιπων*

εκπαιδευτικών του σχολείου μου» (Μ.Ο:4,05-Τ.Α:0,680) και «Καταβάλω ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε οι οδηγίες που δίνω στους μαθητές να χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ευαισθησία» (Μ.Ο:4,05-Τ.Α:0,987). Ο εκπαιδευτικός του δείγματος φαίνεται ότι συμφωνούν, αν και σε μικρότερο βαθμό και με τις προτάσεις «Μου είναι εύκολο να εξηγήσω στους άλλους πως νιώθω» (Μ.Ο:3,95-Τ.Α:0,901), «Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, ζητούν τη συμβουλή μου, για να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα» (Μ.Ο:3,93-Τ.Α:0,759), «Σε πιθανές συγκρούσεις με το προσωπικό του σχολείου, μπορώ να συζητήσω λύσεις με αποτελεσματικό τρόπο» (Μ.Ο:3,86-Τ.Α:0,865) και «Γνωρίζω τα συναισθήματα όλων των μαθητών» (Μ.Ο:3,79-Τ.Α:0,878). Ωστόσο, ουδέτεροι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με την πρόταση «Οι μαθητές μου, με επιβαρύνουν με τα προβλήματά τους» (Μ.Ο:2,82-Τ.Α:1,136).

Ευρήματα της έρευνας που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι αρκετές φορές την εβδομάδα «Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου» (Μ.Ο:5,26-Τ.Α:0,754), «Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου» (Μ.Ο:5,25-Τ.Α:1,048), «Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά» (Μ.Ο:5,22-Τ.Α:0,882), «Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν» (Μ.Ο:5,03-Τ.Α:0,921), «Βοηθώ αποτελεσματικά στην επίλυση των προβλημάτων των μαθητών μου» (Μ.Ο:5,02-Τ.Α:0,964), «Στο τέλος της ημέρας έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου» (Μ.Ο:5,01-Τ.Α:1,040), «Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα» (Μ.Ο:4,80-Τ.Α:1,098) και «Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο» (Μ.Ο:4,68-Τ.Α:1,498). Περίπου μία φορά την εβδομάδα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι «Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου» (Μ.Ο:4,38-Τ.Α:1,305). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ως και τρεις φορές τον μήνα «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος από τη διδασκαλία» (Μ.Ο:3,22-Τ.Α:1,551), «Νιώθω κουρασμένος/η, όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στο σχολείο» (Μ.Ο:2,71-Τ.Α:1,430) και «Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου» (Μ.Ο:2,63-Τ.Α:1,468). Μια φορά τον μήνα δηλώνουν ότι: «Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη τη μέρα» (Μ.Ο:2,45-Τ.Α:1,445), «Νιώθω άδειος/α σαν να μην έχει μείνει τίποτε μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής μέρας» (Μ.Ο:2,33-Τ.Α:1,568), «Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω» (Μ.Ο:1,90-Τ.Α:1,494), «Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές» (Μ.Ο:1,84-Τ.Α:1,170), «Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους» (Μ.Ο:1,82-Τ.Α:1,186), «Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου» (Μ.Ο:1,74-Τ.Α:0,946), «Με προβληματίζει ότι σιγά σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή» (Μ.Ο:1,71-Τ.Α:1,320) και «Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια» (Μ.Ο:1,57-Τ.Α:0,910). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στις προτάσεις «Στην ουσία δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει με μερικούς από τους μαθητές μου» (Μ.Ο:1,38-Τ.Α:0,918) και «Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα» (Μ.Ο:1,37-Τ.Α:0,811) εμφανίζουν εξαιρετικά χαμηλή τιμή μέσου όρου που emphaticά δηλώνει ότι σχεδόν ποτέ δεν αισθάνονται το σημεινόμενο των συγκεκριμένων προτάσεων.

Πίνακας 2. «Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος που αφορούν στην επαγγελματική εξουθένωση»

Προτάσεις που διερευνούν την επαγγελματική εξουθένωση	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.	5,26	0,754
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	5,25	1,048

Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά.	5,22	0,882
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.	5,03	0,921
Βοηθώ αποτελεσματικά στην επίλυση των προβλημάτων των μαθητών μου	5,02	0,964
Στο τέλος της ημέρας έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου	5,01	1,040
Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	4,80	1,098
Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο	4,68	1,498
Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτή τη δουλειά μου.	4,38	1,305
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος από τη διδασκαλία	3,22	1,551
Νιώθω κουρασμένος/η, όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στο σχολείο	2,71	1,430
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	2,63	1,448
Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη τη μέρα.	2,45	1,445
Νιώθω άδειος/α σαν να μην έχει μείνει τίποτε μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής μέρας	2,33	1,568
Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.	1,90	1,494
Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	1,84	1,170
Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	1,82	1,186
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	1,74	0,946
Με προβληματίζει ότι σιγά σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.	1,71	1,320
Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια.	1,57	0,910
Στην ουσία δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει με μερικούς από τους μαθητές μου	1,38	0,918
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα.	1,31	0,811

Ένα πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος νιώθουν αρκετά επαρκείς με τις κοινωνικές τους ικανότητες και δεν αισθάνονται ιδιαίτερα εξουθενωμένοι. Η μέση τιμή των ερωτήσεων που αναφέρονται στην εξουθένωση και οι οποίες εμφανίζουν «αρνητικό» νόημα έχουν τιμές μικρότερες του 3,5, δηλαδή, τείνουν να συμβαίνουν σπάνια. Αντιθέτως, οι ερωτήσεις που έχουν «θετικό νόημα» έχουν μέση τιμή μεγαλύτερη του 3,5, δηλαδή, τείνουν να συμβαίνουν συχνά.

Ευρήματα της έρευνας που αφορούν τις κοινωνικές ικανότητες και την επαγγελματική εξουθένωση

Προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση των κοινωνικών ικανοτήτων με την επαγγελματική εξουθένωση ομαδοποιήθηκαν οι μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης και οι μεταβλητές των κοινωνικών ικανοτήτων. Θεωρήθηκε σκόπιμο για να πραγματοποιηθεί η ομαδοποίηση αφενός όλες οι προς ομαδοποίηση μεταβλητές να έχουν το ίδιο «νόημα» καθώς αυξάνει η τιμή τους και αφετέρου ο συντελεστής Cronbach alpha να έχει τιμή μεγαλύτερη του 0,7. Ως εκ τούτου στις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης έλαβαν χώρα αντιστροφές σε κάποιες ερωτήσεις, ώστε η ενότητα να έχει συλλογικό νόημα. Σε αυτές τις ερωτήσεις η αρχική κλίμακα των απαντήσεων ήταν 1=Ποτέ, 2=Μια φορά το μήνα, 3=Τρεις φορές κάθε μήνα, 4=Μια φορά την εβδομάδα, 5=Αρκετές φορές την εβδομάδα, 6=Κάθε μέρα. Μετά την αντιστροφή το 1→6, 2→5, 3→4, 4→3, 5→2 και το 6→1, και έτσι η νέα κλίμακα είναι 1=Κάθε μέρα, 2=Αρκετές φορές την εβδομάδα, 3=Μια φορά την εβδομάδα 4=Τρεις φορές κάθε μήνα, 5=Μια φορά το μήνα, 6=Ποτέ και έτσι καθώς αυξάνουν οι τιμές εμφανίζονται πιο σπάνια τα θετικά χαρακτηριστικά, συνεπώς αυξάνει η

επαγγελματική εξουθένωση. Οι ερωτήσεις με αρνητικό περιεχόμενο καθώς αυξάνει η τιμή τους αυξάνει και η επαγγελματική εξουθένωση με χρήση της αρχικής κλίμακας. Συνεπώς, μετά τις αντιστροφές όλες οι ερωτήσεις καθώς αυξάνουν οι τιμές τους αυξάνει και η επαγγελματική εξουθένωση. Από την ομαδοποίηση των ερωτήσεων που αφορούν στην επαγγελματική εξουθένωση προήλθε η μεταβλητή «Score Επαγγελματικής εξουθένωσης», για την οποία η τιμή του Cronbach alpha είναι 0,88.

Ομοίως για τις ερωτήσεις που αναφέρονται στις κοινωνικές ικανότητες αντιστράφηκε μία και μόνο ερώτηση που είχε αρνητικό περιεχόμενο. Η αρχική κλίμακα των απαντήσεων ήταν 1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Δεν έχω άποψη, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απολύτως, και μετά την αντιστροφή η κλίμακα των απαντήσεων είναι: 1-Συμφωνώ απολύτως, 2-Συμφωνώ, 3-Δεν έχω άποψη, 4-Διαφωνώ, 5-Διαφωνώ απολύτως. Έτσι, καθώς αυξάνει η τιμή υπάρχει διαφωνία στο αρνητικό νόημα της ερώτησης συνεπώς συμφωνία στο θετικό νόημα. Έτσι, όλες οι ερωτήσεις έχουν την ίδια φορά καθώς αυξάνονται οι τιμές. Από την ομαδοποίηση των ερωτήσεων που αφορούν στις κοινωνικές ικανότητες προήλθε η μεταβλητή «Score κοινωνικών ικανοτήτων», για την οποία η τιμή του Cronbach alpha είναι 0,846.

Πίνακας 3. Συσχέτιση κοινωνικών ικανοτήτων και επαγγελματικής εξουθένωσης

		Score Κοινωνικών ικανοτήτων	Score Επαγγελματικής εξουθένωσης
Score Κοινωνικών ικανοτήτων	Pearson Correlation	1	-.518**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	87	87
Score Επαγγελματικής εξουθένωσης	Pearson Correlation	-.518**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	87	87

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας έντασης μεταξύ των δύο μεταβλητών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι όσο αυξάνουν οι τιμές της μεταβλητής «Score Κοινωνικών ικανοτήτων» τόσο μειώνονται οι τιμές της μεταβλητής «Score Επαγγελματικής εξουθένωσης».

Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζονται αρκετά επαρκείς σε σχέση με τις κοινωνικές τους ικανότητες. Φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν με εξαιρετικά θετικό πρόσημο τις σχέσεις με τους μαθητές τους, τη συναισθηματική αυτορρύθμιση, την κοινωνική ευαισθητοποίηση και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα των Jennings et al. (2011), οι οποίοι σε έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε μη αστικό περιβάλλον και όπου οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα συμπεριφοριστικά και ακαδημαϊκά προβλήματα, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να αναζητούν ιδιαίτερη στήριξη σχετικά με τις κοινωνικές τους ικανότητες. Οι Ee & Cheng (2013), καθώς και οι Schonert-Reichl, Kitil & Hanson-Peterson (2017) υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να εκπαιδεύονται στις κοινωνικές ικανότητες, ακόμα και αν διαισθητικά τις έχουν, καθώς μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω την κοινωνική-συναισθηματική μάθηση των μαθητών τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να τεθεί το εξής ερώτημα: αν και τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, αλλά και από τα επιμορφωτικά προγράμματα που κατά καιρούς προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς, δε φαίνεται η εκπαίδευση στις κοινωνικές ικανότητες να κατέχει σημαίνουσα θέση, ποιος ή

ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν αυξημένες κοινωνικές ικανότητες;

Αλλά και τα ευρήματα που αφορούν στην επαγγελματική εξουθένωση καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν, προς το παρόν τουλάχιστον, τον εν λόγω κίνδυνο. Σχεδόν στο σύνολο των επιμέρους δεικτών που αφορούν στη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη τοποθετούνται με τρόπο που καταδεικνύει ότι αντιμετωπίζουν με επάρκεια τους κινδύνους που υποκρύπτονται στο επαγγελματικό τους πεδίο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι δεν εμφανίζουν «τάσεις φυγής» από το επάγγελμα εξαιτίας της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα ευρήματα της έρευνάς μας φαίνεται ότι συνάδουν με αυτά της Emolina (2011) σε νηπιαγωγούς της Βόρειας Ιρλανδίας. Το ζήτημα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι συνδέεται και με τα δημογραφικά και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Σε έρευνες των Brazil (2014) και των Maslach et al. (2001) βρέθηκε πως όσο πιο έμπειροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζουν. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα των Κάμτσιου και Λώλη (2016) και των Skaalvik, & Skaalvik (2010,) οι οποίοι επισημαίνουν ότι όσο πιο νέος και με μικρότερη εμπειρία είναι ένας εκπαιδευτικός νιώθει λιγότερο επαρκής, είναι πιο αγχωμένος και βρίσκεται εγγύτερα στην επαγγελματική εξουθένωση. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών απασχολεί σημαντικά τους ερευνητές σε διεθνές επίπεδο.

Αναφορικά με τη σχέση που εμφανίζεται μεταξύ των κοινωνικών ικανοτήτων και της επαγγελματικής εξουθένωσης από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική μέτριας έντασης σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και μάλιστα αρνητική. Όσο περισσότερες κοινωνικές ικανότητες παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί τόσο μικρότερη φαίνεται ότι είναι η επαγγελματική εξουθένωσή τους. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με τα αντίστοιχα των Jennings & Greenberg (2009), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι κοινωνικές ικανότητες σχετίζονται με το στρες και μέσω αυτού με την επαγγελματική εξουθένωση, όπως επίσης και με τα ευρήματα των Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιά, και Γιαβρίμη (2002), οι οποίοι αναφέρουν πως το άγχος συχνά οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξουθένωση.

Αν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι δεν αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς αποτιμούν τις κοινωνικές ικανότητές του σε θετικό βαθμό δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας η σχέση που εμφανίζεται μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ότι η έλλειψη κοινωνικών ικανοτήτων και ο κίνδυνος επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να επιφέρει συνέπειες για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, για τους μαθητές (επηρεάζεται αρνητικά η ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη), για το κλίμα της τάξης (δεν είναι υποστηρικτικό ως θα όφειλε) και για το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά (παραιτήσεις εκπαιδευτικών). Ως εκ τούτου, στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση προτείνεται να βοηθηθούν. Έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην υλοποίηση προγραμμάτων μείωση του άγχους (Debi Kibbs-Vaughan, 2013) και στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων τους, όπως για παράδειγμα της αυτοεπίγνωσης, της κοινωνικής επίγνωσης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων και ρύθμιση σχέσεων με τους άλλους (μαθητές, γονείς, συναδέλφους, προϊσταμένους).

Αναφορές

Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behavior problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217.

Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., & Miljević-Ridžki, R. (2014). Preschool teachers' resilience and their readiness for building children's resilience. *Health Education*, 114(6), 435-450.

- Brazil, T.M. (2014). *An examination of stress in early childhood teachers* (Doctoral dissertation). <http://csus-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.9/2383/Toni%20Brazil%20Final%20Copy%20Thesis%2011-21-13.pdf?sequence=1>
- Brunori, L., & Raggi, C. (2000). Training in a community setting *Therapeutic Communities: The International Journal for Therapeutic and Supportive Organizations*, 21 (1) 21-35.
- CEDEFOP. (2016). *Annual report*. Luxemburg. http://www.cedefop.europa.eu/files/4154_en.pdf
- Ee, J., & Cheng, L. (2013). Teachers' perceptions of students' social emotional learning and their infusion of SEL. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 2, 59-72. <http://naturalspublishing.com/files/published/7lhw9yds33m424.pdf>
- Elias, J., Zins, E., Weissberg, P., Frey, S., Greenberg, T., Haynes, M., ... & Shriver, P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd. <https://www.pausd.org/sites/default/files/pdf-faqs/attachments/promoting%20social%20and%20emotional%20learning.pdf> (Ανακτήθηκε 16.06.2018)
- Emolina, I. (2011). *Burnout among the childcare educators in the private childcare sector in the area of north Co. Kildare and Co. Dublin*. https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/291/ba_emolina_i_2011.pdf?sequence=3 (Ανακτήθηκε 16.06.2018)
- European Commission / Directorate – General for Education and Culture. (2004). *Implementation of "Education and Training 2010" work program / Working Group B "Key Competences"*.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Copley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *The British Psychological Society*, 69, 517-531.
- Jennings, P., & Greenberg, T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Jennings, P., Snowberg, K., Coccia, M., & Greenberg, M. (2011). *Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and resilience in Education (CARE): Results of Two Pilot Studies*. https://bobcat.militaryfamilies.psu.edu/sites/default/files/placed-programs/Jennings%20et%20al.,%202011_Pilot%20studies.pdf (Ανακτήθηκε την 15.06.2018).
- Kanning, P., Böttcher, W., & Herrmann, C. (2012). Measuring social competencies in the teaching profession—development of a self-assessment procedure. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 4(1), 140-154.
- Karalyn, T. (2012). *Measurement of teachers' social-emotional competence: development of the social-emotional competence teacher rating scale*. Doctoral Dissertations. University of Oregon. https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/12351/Tom_oregon_0171_A_10250.pdf;sequence=1 (Ανακτήθηκε την 30.06.2018).
- Kennard, D. (1979). Limiting factors: the setting, the staff, the patients. *Therapeutic Communities: Reflections and Progress*, 181-194.
- Kipps-Vaughan, D. (2013). Supporting teachers through stress management. *The Education Digest*, 79(1), 43.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teachers stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Mac Celland, D. (1973). Testing for Competence Rather than Intelligence. *American Psychologist*, 46.
- Maslach, C., & Jackson, E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.

- Maslach, C., & Jackson, E. (1986). *Maslach burnout Inventory Manual*. California: Consulting Psychology Press
- Maslach, C., Schaufeli, B., & Leiter, P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Pavlakakis, E. (2017). Developing Competent Adult in Learning Organizations. (Διδακτορική Διατριβή, Hellenic Open University). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών.
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health setting. *Hospital Community psychiatry* 29,233-237.
- Schonert-Reichl, A., Kitil, J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
- Skaalvik, M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Unger, D. (1980). Superintendent burnout: myth or reality. (Electronic Thesis or Dissertation).
https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1487153664634534&disposition=inline. (Ανακτήθηκε 15.02.2018).
- Waajid, B., Garner, P., & Owen, J. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum.
https://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0014/204044/Vol5i2p2.pdf (Ανακτήθηκε την 15.06.2018)
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype* (CEDEFOP reference series; 64). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Αβεντισιάν-Παγορόπουλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87. <http://dx.doi.org/10.12681/jret.10277> (Ανακτήθηκε 29.07.2018)
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 71-85.
- Κόκκος, Α. (2005). Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες»: Για ποιο λόγο και με ποιον τρόπο; *Πρακτικά Εισηγήσεων. 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*.
- Μούζουρα, Ε. (1998). *Προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σύνδεση αιτιολόγησης, αντιμετώπισης και συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία. <http://ikee.lib.auth.gr/record/18322/files/gri-2005-537.pdf> (Ανακτήθηκε 09.06.18).
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ.

Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Παναγιωτόπουλος, Γ., & Παναγιωτοπούλου, Π. (2005). Κοινωνικές δεξιότητες: Η σχέση τους με το χώρο εργασίας. *Πρακτικά Εισηγήσεων. 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*.

Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2005). Η ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης στην ΚτΠ. *Πρακτικά Εισηγήσεων. 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*

Τσιάκκικος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.

Τσιμπουκλή, Α. (2005). Κοινωνικές Δεξιότητες, Επαγγελματική εξουθένωση (Burnout) και ο ρόλος της συνεχούς εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας, *Πρακτικά Εισηγήσεων. 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*.

Φίλιπς, Ν. (2005). *Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων*. Διδακτορική διατριβή.

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17301#page/1/mode/2up>. (Ανακτήθηκε την 15.02.2018).

Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ιστορικά Αριθμητικά Συστήματα με χρήση ΤΠΕ σε φοιτητές

Τσαρτσαράκης Αντώνιος

Μεταπτυχιακός φοιτητής, Μηχανικός Η/Υ
antonis.tsar@gmail.com

Νικολαντωνάκης Κωνσταντίνος

Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
knikolantonakis@uowm.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα λογισμικό για την αξία θέσης ψηφίου σε τέσσερα αριθμητικά συστήματα της αρχαιότητας. Το λογισμικό, που σχεδιάστηκε με την εφαρμογή «scratch» χορηγήθηκε σε εικοσιένα προπτυχιακούς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Σε αυτήν την ποιοτική έρευνα πεδίου στόχος είναι η περιγραφή και η ερμηνεία των απαντήσεων των φοιτητών στις δοκιμασίες του λογισμικού, αλλά και των απαντήσεων σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικές με το κάθε αριθμητικό σύστημα. Ειδικότερα, διερευνάται αν οι φοιτητές κατανόησαν την αξία θέσης ή μη ψηφίου και τον τρόπο δημιουργίας ενός αριθμού στα αρχαία συστήματα αρίθμησης. Τα ερωτήματα που απαντώνται σχετίζονται κυρίως με τις επιδόσεις των φοιτητών αλλά και την ενδεχόμενη επίδραση του φύλου σε αυτές. Από την ανάλυση των δεδομένων δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφορά στις επιδόσεις με κριτήριο το φύλο ενώ παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των συστημάτων. Ενδιαφέροντα είναι επίσης τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων στις απαντήσεις ανοιχτού τύπου.

Λέξεις κλειδιά: αριθμός, μαθηματικά, εκπαίδευση, ΤΠΕ, scratch

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικότερους πλέον στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας πέρα από αυτούς που αφορούν άμεσα το διδακτικό αντικείμενο είναι η ενεργότερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διδασκαλία μέσω ενός συστήματος διαχείρισης μάθησης. Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης συνδυάζουν τη δια ζώσης διδασκαλία και την εξ' αποστάσεως διδασκαλία και η εφαρμογή της δεν αφορά πια μόνο τους ενήλικες, αλλά και τους μαθητές των σχολικών βαθμίδων. Στα πλεονεκτήματα αυτών των συστημάτων μπορεί να συμπεριληφθεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η κατάκτηση της γνώσης (Dillenbourg, Jarvela, & Fischer, 2009· Duffy & Kirkley, 2003).

Σύμφωνα με τον Κόμη (2004) τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης σε συνδυασμό με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) συμβάλλουν σε υψηλότερες επιδόσεις και σε ένα σαφώς βελτιωμένο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί εξάγεται το συμπέρασμα ότι με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας δεν επωφελούνται πια όλοι οι εκπαιδευόμενοι (Mokros & Russell, 1986). Για αυτόν τον λόγο κρίνεται επιτακτική η ανάγκη ενσωμάτωσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση. Μάλιστα μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει αποδειχθεί ότι επωφελούνται ιδιαίτερα από αυτήν την ενσωμάτωση (Hasselbring & Glaser, 2000). Σύμφωνα, τέλος, με τους Μαστρογιάννη και Αναστόπουλο (2009) οι μαθητές επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό και συμμετέχουν ενεργότερα στην διδακτική πράξη.

Η διδασκαλία, εξάλλου, με ΤΠΕ εκτός από την ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία συμβάλλει και στην προσέγγιση και ερμηνεία περισσότερων εννοιών και φαινομένων υπό το πρίσμα διαφορετικών οπτικών. Ειδικότερα τα ΤΠΕ έχουν ενσωματωθεί και στη διδασκαλία των Μαθηματικών με τις έρευνες να καταδεικνύουν τα οφέλη αυτής της χρήσης (Shriki & Lavy, 2010).

Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την χρήση των ΤΠΕ είναι γνωστά σε μεγάλο ποσοστό δασκάλων στην Ευρώπη, οι οποίοι προετοιμάζουν το καθημερινό τους μάθημα με την χρήση τους (Balanskat & Blamire, 2007).

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ΤΠΕ μυούν τους μαθητές στη δια βίου μάθηση και στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς τους εξοικειώνουν και με μέσα που θα χρησιμοποιούν στην επαγγελματική τους απασχόληση (Clark, Rogers, & Spradling, 2011).

Πιο συγκεκριμένα για τη διδασκαλία των μαθηματικών, ο Κυνηγός (2007) υποστήριξε ότι οι ΤΠΕ έχουν συμβάλει στην αλλαγή της διδασκαλίας των Μαθηματικών και στην προσέγγισή τους με εναλλακτικούς τρόπους.

Άλλωστε έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι μαθητές που χρησιμοποίησαν ψηφιακά μέσα για την κατάκτηση των αριθμών είχαν καλύτερες επιδόσεις από αυτούς που χρησιμοποίησαν αποκλειστικά τα παραδοσιακά μέσα (Ζαράνης, Χρισίνη, & Ψαλτάκη, 2009).

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην διδασκαλία της μαθηματικής επιστήμης είναι καθοριστικής σημασίας, σύμφωνα με τους Moyer, Niezgoda και Stanley (2005), αφού τους βοηθά να εμβαθύνουν σε έννοιες. Εξάλλου, έχει καταδειχθεί από σχετικές έρευνες ότι μαθητές που έκαναν χρήση κατάλληλης τεχνολογίας ήταν πιο προσηλωμένοι στους στόχους τους και νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση στην ενασχόλησή τους με τα μαθηματικά, την στιγμή που πρόκειται για ένα λιγότερο δημοφιλές διδακτικό αντικείμενο στο σχολείο, το οποίο πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν με φόβο και δυσκολεύονται στην καλλιέργεια μαθηματικής σκέψης (Dimitrakopoulos, 2001).

Αυτό που υπογραμμίζεται από πολλούς ερευνητές είναι ότι για την υλοποίηση της άποψης «μαθηματικά για όλους» απαιτείται μία ποιοτική διδασκαλία και ο κατάλληλος σχεδιασμός της από τους διδάσκοντες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποδεικνύονται επαρκείς και με διδακτικές ικανότητες (Dimitrakopoulos, 2001).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ως χρήστες των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας διακρίνονται δύο επίπεδα. Στο πρώτο στάδιο ο διδάσκων κάνει χρήση των τεχνολογικών μέσων για να επιλύσει ένα πρόβλημα για τον ίδιο και σε δεύτερο στάδιο για να υλοποιήσει την διδασκαλία και να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών του.

Αίσθηση του αριθμού

Η αίσθηση του αριθμού είναι μια ευρύτερη έννοια που απασχολεί τη συγκεκριμένη έρευνα και συμπεριλαμβάνει έναν αριθμό ιδεών. Αρχικά συμπεριλαμβάνει το νόημα του αριθμού, όπως για παράδειγμα τι ακριβώς σημαίνει ένας αριθμός με την μορφή κλάσματος. Έπειτα την αξία θέσης ψηφίου, λόγου χάρη ο αριθμός 3 έχει διαφορετική αξία στον αριθμό 1350 και διαφορετική στον αριθμό 23. Στην πρώτη περίπτωση βρίσκεται στην θέση των εκατοντάδων ενώ στην δεύτερη είναι το ψηφίο των μονάδων. Μιλώντας, ακόμη για αίσθηση αριθμού συμπεριλαμβάνονται οι τρόποι αναπαράστασης ενός αριθμού, το μέγεθος των αριθμών, η κατανόηση ισοδύναμων εκφράσεων και, τέλος, η ικανότητα χρήσης των αριθμών για την επίλυση προβλημάτων (Κολέζα, 2017).

Η αίσθηση του αριθμού δεν συνιστά ένα κεφάλαιο της επιστήμης των μαθηματικών, η διδασκαλία του οποίου μπορεί να επιτευχθεί σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αντίθετα, ένα χαρακτηριστικό της αίσθησης του αριθμού είναι η ικανότητα να διερευνώνται και να ερμηνεύονται οι αριθμοί χωρίς να απαιτείται η χρήση αλγορίθμων. Σύμφωνα με τον Howden (1989, οπ. αναφ. σε Κολέζα, 2017) η αίσθηση του αριθμού αναπτύσσεται σταδιακά ως απόρροια της διερεύνησης των αριθμών, της οπτικοποίησής των σε πολλά διαφορετικά πλαίσια και της σύνδεσής τους.

Άτομα που αντιλαμβάνονται αυτές τις σχέσεις και μπορεί να λεχθεί ότι έχουν την αίσθηση αριθμού είναι σε θέση να διαχειρίζονται αριθμητικά ερωτήματα, να συσχετίζουν αριθμούς και καθημερινή εμπειρία και να αναπαριστούν τους αριθμούς με ποικίλους τρόπους, να επιλύουν προβλήματα με πολλούς τρόπους και να εκτιμούν το αποτέλεσμα σε αυτά (Κολέζα, 2017).

Η ανάπτυξη της αίσθησης του αριθμού στα ρεαλιστικά μαθηματικά συντελείται σε επίπεδα. Αρχικά στο πρώτο στοιχειώδες επίπεδο οι αριθμοί συνδέονται με τις αισθητές ποσότητες. Έτσι για παράδειγμα ο αριθμός πέντε συνδέεται με πέντε απτά αντικείμενα. Σε αυτό το επίπεδο οι μαθητές συνδέουν αριθμούς με ποσότητες και μαθαίνουν να αναλύουν τους αριθμούς/ποσότητες στο άθροισμα μικρότερων αριθμών, με την απουσία πολλές φορές των συγκεκριμένων αντικειμένων.

Στο δεύτερο επίπεδο δεν υπάρχει η σύνδεση με συγκεκριμένα αντικείμενα αλλά υλοποιείται η διερεύνηση ισοδυναμιών, για παράδειγμα η ισοδυναμία $10-4=6$.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στις φαινομενολογικές όψεις του αριθμού. Σύμφωνα με τον Freudenthal (1973, όπ. αναφ. σε Κολέζα, 2017) υπάρχει ο αριθμός αναφοράς. Πρόκειται για τον αριθμό που λέγεται ως όνομα ή ως σύμβολο. Τα παιδιά, για παράδειγμα, προ-νηπιακής ηλικίας μαθαίνουν να λένε τους αριθμούς χωρίς να τους συνδέουν με συγκεκριμένα αντικείμενα αλλά τους αναφέρουν ως όνομα. Μία άλλη όψη του αριθμού είναι ο διατακτικός αριθμός, ο οποίος γίνεται κατανοητός μέσα από μια διαδικασία απαρίθμησης, ως συνέχεια κάποιου άλλου δηλαδή αριθμού και ως ο προηγούμενος ενός άλλου. Έπειτα, υπάρχει η όψη του τακτικού αριθμού. Ο αριθμός δηλαδή νοείται ως ανεξάρτητη οντότητα και ως ισοδύναμο άλλων συνόλων μέσα από την διαδικασία της αντιστοίχισης. Ο Freudenthal διέκρινε και τον μετρητικό ή αναλογικό αριθμό. Πρόκειται για τον αριθμό που συναντάται σε πραγματικά πλαίσια και εκφράζει σύγκριση ή σχέση. Τέλος, υπάρχει ο αριθμός ως στοιχείο υπολογισμού. Ο αριθμός νοείται ως μέρος ενός περιβάλλοντος κανόνων ή συμβάσεων, λόγου χάρη στην κάθετη πρόσθεση ή την αφαίρεση ξεκινούμε από δεξιά προς τα αριστερά.

Ακόμα, η πρώτη μαθηματική ιδέα που εμφανίστηκε και πιθανόν να προϋπήρχε και του πολιτισμού είναι αυτή της αρίθμησης, είτε με λέξεις είτε με σύμβολα, στην μελέτη των οποίων εμφανίζονται διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης της γραφής τους. Αυτό πιστοποιείται και από την εύρεση οστών με χαραματιές ή εγχοπές που παραπέμπουν σε αριθμητική αναπαράσταση. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα του οστού στο Ισάνγκο του Ζαίρ (20000 π.Χ.) και άλλα στην Κεντρική Ευρώπη που χρονολογούνται γύρω στο 8000 π.Χ (Katz, 2013).

Έρευνα

Η παρούσα έρευνα αφορά τη σχεδίαση ενός μαθηματικού λογισμικού που περιλαμβάνει ασκήσεις για την αίσθηση του αριθμού και την αξία θέσης ψηφίου σε αρχαία αριθμητικά συστήματα. Πιο συγκεκριμένα τα αριθμητικά συστήματα είναι αυτά των Αιγυπτίων, των Σουμερίων, των αρχαίων Ελλήνων και των Κινέζων.

Το λογισμικό που σχεδιάστηκε για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε σε προπτυχιακούς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, οι οποίοι δεν είχαν διδαχθεί μάθημα που πραγματεύεται ιστορικά στοιχεία για την αρίθμηση ούτε είχαν έρθει νωρίτερα σε επαφή με αριθμητικά συστήματα όπως είναι το εξηναδικό και το πενταδικό, συνεπώς δεν γνώριζαν τις διαφορές τους και τον τρόπο μετατροπής από το ένα σύστημα στο άλλο.

Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα πεδίου καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν μικρός, πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες ήταν εικοσιένα φοιτητές, οπότε δεν τίθεται ως στόχος η γενίκευση των αποτελεσμάτων όσο η περιγραφή και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που αφορούν την χρήση του λογισμικού και την απάντηση σε συγκεκριμένες ερωτήσεις ανοικτού τύπου για την θέση αξίας ψηφίου στα εκάστοτε αριθμητικά συστήματα μετά την ενασχόληση με τις ασκήσεις του λογισμικού.

Το πλαίσιο, επομένως, της έρευνας είναι η διερεύνηση της κατανόησης της αξίας θέσης ή μη ψηφίου, καθώς και της κατασκευής ενός αριθμού σε συστήματα αρίθμησης θεσιακά και παραθετικά-προσθετικά στα αριθμητικά συστήματα των Αιγυπτίων, των Σουμερίων, των αρχαίων Ελλήνων και των Κινέζων. Τα ερωτήματα που εξετάζονται αφορούν τις επιδόσεις

των συμμετεχόντων φοιτητών στις δοκιμασίες σε κάθε ένα σύστημα χωριστά αλλά και συνολικά και αν το φύλο επιδρά σε αυτές.

Πιο συγκεκριμένα τα ερωτήματα είναι τα εξής:

- Διαφέρει ο χρόνος απάντησης, τόσο ο συνολικός όσο και αυτός που αφορά το κάθε σύστημα μεταξύ αντρών και γυναικών;
- Διαφέρουν σε κάθε σύστημα οι επιδόσεις μεταξύ αντρών και γυναικών;
- Διαφέρουν οι επιδόσεις των φοιτητών μεταξύ των συστημάτων;
- Υπάρχει συσχέτιση στις επιδόσεις των φοιτητών μεταξύ των συστημάτων;
- Οι φοιτητές «κατάλαβαν» τα σημαντικά στοιχεία του κάθε αριθμητικού συστήματος, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου;

Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 21 άτομα, όλοι προπτυχιακοί φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Από αυτούς οι 13 ήταν γυναίκες και οι 8 άντρες. Τα κριτήρια επιλογής των φοιτητών δεν ήταν το έτος φοίτησης τους όσο η μη επαφή τους με αντίστοιχο λογισμικό στο παρελθόν και δεν είχαν διδαχθεί ιστορικά αριθμητικά συστήματα.

Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή, αφού ο ερευνητής χορήγησε το εργαλείο και το ερωτηματολόγιο που ακολούθησε στη διάρκεια μαθήματος που υλοποιούνταν στο εργαστήριο Πληροφορικής με καθηγητή που ήταν στο κύκλο γνωστών του μεταπτυχιακού ερευνητή.

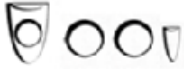
Ακόμη, η συνεργασία των συμμετεχόντων ήταν εκούσια και υλοποιήθηκε μετά από την συζήτηση με τον ερευνητή αναφορικά με το λογισμικό και αφού δόθηκαν ακριβείς οδηγίες. Επιστημάνθηκε στους φοιτητές ότι θα έρθουν σε επαφή με τέσσερα αριθμητικά συστήματα, το Αιγυπτιακό, το Σουμεριακό, το Αττικό και το Κινέζικο. Θα τους δίνονται κάποια σύμβολα αυτών των αριθμητικών συστημάτων και κάτω από αυτά θα είναι γραμμένος ο αριθμός στο δικό μας δεκαδικό σύστημα. Στην γραμμή που υπάρχει κάτω από την εικόνα καλούνται να γράψουν την σωστή απάντηση. Ο ερευνητής ήταν παρόν κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης των φοιτητών με το λογισμικό.

Η χορήγηση του εργαλείου διεξήχθη στο εργαστήριο Πληροφορικής στα απογευματινά μαθήματα στο εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2018-2019. Κάθε φοιτητής απαντούσε ατομικά στις ασκήσεις του λογισμικού. Όταν ολοκλήρωνε τις δοκιμασίες για κάθε αριθμητικό σύστημα απαντούσε σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αναφορικά με το συγκεκριμένο σύστημα. Έπειτα, συνέχιζε στις ασκήσεις για το επόμενο αριθμητικό σύστημα. Τέλος, το φύλλο με τις απαντήσεις του το εναπόθετε μπροστά από τον υπολογιστή στον οποίο είχε πρωτίτερα εργαστεί. Να σημειωθεί ότι είχε δοθεί στους συμμετέχοντες μαζί με το ερωτηματολόγιο και ένα πρόχειρο με σύμβολα από κάθε σύστημα, ώστε να διευκολυνθούν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Ο ερευνητής μετά το τέλος της διαδικασίας αρίθμησε κάθε ένα ερωτηματολόγιο με τον αντίστοιχο αριθμό του εκάστοτε υπολογιστή. Σε κάθε υπολογιστή εμφανίζονταν τα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα αφορούσαν τον αριθμό προσπαθειών για την σωστή απάντηση στη δοκιμασία ή την αποτυχία εύρεσης της σωστής απάντησης, μετά από τρεις προσπάθειες. Επιπλέον, στα αποτελέσματα εμφανίζονταν και ο χρόνος που χρειάστηκε ο κάθε φοιτητής για να ολοκληρώσει τις δοκιμασίες σε κάθε αριθμητικό σύστημα.

Τέλος, η διαδικασία ολοκληρώθηκε σε περίπου 90 λεπτά.

Ενδεικτικά αναφέρονται παραδείγματα με ασκήσεις για τα αριθμητικά συστήματα όπου έπρεπε να απαντήσουν οι φοιτητές.

 321	Αιγυπτιακό αριθμητικό σύστημα
 621	Σουμεριακό αριθμητικό σύστημα
 79	Αττικό-ακροφωνικό αριθμητικό σύστημα
 613	Κινέζικο αριθμητικό σύστημα

Εικόνα 1. Παραδείγματα ασκήσεων του εργαλείου

Εργαλείο

Το εργαλείο που σχεδιάστηκε για την υλοποίηση της έρευνας έγινε μέσω της εφαρμογής «scratch». Πρόκειται για ένα προγραμματιστικό περιβάλλον. Στην ουσία είναι μια γλώσσα προγραμματισμού η οποία δίνει τη δυνατότητα να φτιάξει κάποιος το δικό του λογισμικό-παιχνίδι. Υπάρχει, λοιπόν, η δυνατότητα σχεδιασμού ενός παιχνιδιού, ενός κινούμενου σχεδίου, η μοντελοποίηση προβλημάτων στα μαθηματικά ή την φυσική, όπως λόγου χάρη η κίνηση των πλανητών στο ηλιακό σύστημα. Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί η απαρχή του «scratch». Αναπτύχθηκε από το Lifelong Kindergarten group στο MIT με επικεφαλής τον Mitchel Resnick. Η πρώτη εμφάνισή του συντελέστηκε το καλοκαίρι του 2007. Το όνομά του οφείλεται στο *scratching*, στην τεχνική δηλαδή των Dj 's να επαναχρησιμοποιούν τα τραγούδια. Έτσι και στο συγκεκριμένο πρόγραμμα γραφικά, εικόνες, ήχοι μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν με διαφορετικούς τρόπους κάθε φορά και να εξαχθεί ένα νέο πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, στο λογισμικό αυτό έχει ελεύθερη πρόσβαση ο καθένας, η εγκατάστασή του θεωρείται πολύ εύκολη και μπορεί να γίνει σε διαφορετικά συστήματα, τόσο δηλαδή στα Windows, όσο και στα Mac ή Linux. Το «scratch» αποτελεί ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία του προγραμματισμού και γι' αυτό διαδόθηκε αρκετά γρήγορα. Στον ιστοχώρο (<http://scratch.mit.edu/>) είναι εγγεγραμμένα περίπου 700.000 χρήστες και από αυτούς οι 200.000 έχουν δημοσιεύσει το δικό τους πρόγραμμα (Παλαιγεωργίου, 2010).

Το εργαλείο που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποτελείται από 29 ασκήσεις συνολικά και είναι διαθέσιμο στον ιστοχώρο <https://scratch.mit.edu/projects/293012004>. Οι πέντε πρώτες αφορούν το Αιγυπτιακό αριθμητικό σύστημα. Οι επόμενες πέντε το αριθμητικό σύστημα των Σουμερίων και οι δοκιμασίες 11 έως 18 το Αττικό Ακροφωνικό σύστημα. Οι τελευταίες έντεκα δραστηριότητες αφορούν το Κινέζικο σύστημα. Η εφαρμογή δίνει τη δυνατότητα σε κάθε συμμετέχοντα να βρει τη σωστή απάντηση με τρεις προσπάθειες. Ο φοιτητής πληκτρολογεί την απάντησή του σε μία μπάρα που βρίσκεται κάτω από κάθε εικόνα. Αν δεν καταφέρει να απαντήσει σωστά στις τρεις προσπάθειες αυτόματα το σύστημα παρουσιάζει την επόμενη άσκηση. Όταν

ολοκληρώνεται ο κάθε κύκλος ασκήσεων, οι ασκήσεις δηλαδή για κάθε αριθμητικό σύστημα ο φοιτητής καλείται να απαντήσει στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, μία για κάθε αριθμητικό σύστημα. Οι ερωτήσεις ήταν οι ακόλουθες:

- Πως έγραφαν οι Αιγύπτιοι τους αριθμούς τους; Εξηγείστε τη λειτουργία του Αιγυπτιακού αριθμητικού συστήματος.
- Πως έγραφαν οι Σουμερίοι τους αριθμούς τους; Εξηγείστε τη λειτουργία του Σουμεριακού αριθμητικού συστήματος.
- Πως έγραφαν οι Αρχαίοι Έλληνες τους αριθμούς τους; Εξηγείστε τη λειτουργία του Αττικού (ακροφωνικού-ελληνικού) αριθμητικού συστήματος.
- Πως έγραφαν οι Κινέζοι τους αριθμούς τους; Εξηγείστε τη λειτουργία του Κινέζικου αριθμητικού συστήματος.

Αποτελέσματα

Αρχικά, εξετάστηκε ο χρόνος που χρειάστηκαν οι φοιτητές για να δώσουν τις απαντήσεις τους και η διαφορά μεταξύ του χρόνου που χρειάστηκαν οι άντρες και οι γυναίκες. Η ανάλυση των δεδομένων μέσω του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS κατέδειξε ότι η μέση τιμή στον συνολικό χρόνο των αντρών είναι 1822,75 δευτερόλεπτα με τυπική απόκλιση 381,619 δευτερόλεπτα, ενώ η μέση τιμή στον χρόνο που χρειάστηκαν οι γυναίκες συμμετέχουσες είναι 2498,46 δευτερόλεπτα με τυπική απόκλιση 1006,695 δευτερόλεπτα. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-1.805$, $df=19$, $p=0.87>\alpha=0.05$) και η μέση τιμή του χρόνου που απαιτήθηκε για τους άντρες ήταν ίση με την μέση τιμή του χρόνου που χρειάστηκαν και οι γυναίκες. Άντρες και γυναίκες, δηλαδή, χρειάστηκαν τον ίδιο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις δοκιμασίες σε κάθε σύστημα και τον ίδιο χρόνο για να ολοκληρώσουν όλες τις ασκήσεις. Επομένως, το φύλο δεν διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ταχύτητα των απαντήσεων.

Πίνακας 1. Έλεγχος των μέσων τιμών των χρόνων αντρών-γυναικών ($\alpha=0.05$)

Χρόνος	t	df	p	Στατιστικά σημαντική διαφορά
Συνολικός	-1.805	19	0.87	Όχι
Αιγυπτιακού	-1.536	19	0.141	Όχι
Σουμεριακού	-0.668	19	0.512	Όχι
Αττικού	-1.436	19	0.167	Όχι
Κινέζικου	-2.904	19	0.051	Όχι

Όσον αφορά τις επιδόσεις σε κάθε αριθμητικό σύστημα παρατηρήθηκε ότι η μέση τιμή των επιδόσεων σε κάθε σύστημα για τους άντρες δεν διαφοροποιείται από την μέση τιμή των επιδόσεων για τις γυναίκες στο αντίστοιχο σύστημα και το συμπέρασμα που εξήχθη ήταν ότι οι διαφορές στις επιδόσεις για κάθε σύστημα δεν διέφεραν ως προς το φύλο, αφού δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των επιδόσεων τους τόσο συνολικά όσο και για κάθε σύστημα ξεχωριστά.

Πίνακας 2. Έλεγχος των μέσων τιμών των επιδόσεων αντρών-γυναικών ($\alpha=0.05$, 0.01)

Βαθμολογία	t	df	p	Στατιστικά σημαντική διαφορά
Αιγυπτιακού	0.976	19	0.341	Όχι
Σουμεριακού	1.518	19	0.145	Όχι
Αττικού	1.105	19	0.283	Όχι
Κινέζικου	2.632	19	0.016	Όχι

Από τη σύγκριση των βαθμολογιών που συγκέντρωσαν οι φοιτητές στις δοκιμασίες κάθε συστήματος καταδείχθηκε ότι η μεγαλύτερη διαφορά βαθμολογιών υπήρξε μεταξύ του σουμεριακού και του κινέζικου αριθμητικού συστήματος. Η μέση τιμή των βαθμολογιών στο σουμεριακό αριθμητικό σύστημα είναι 1,8476 με τυπική απόκλιση 0,67795 ενώ η μέση τιμή των βαθμολογιών στο κινέζικο αριθμητικό σύστημα είναι 2,5152 με τυπική απόκλιση 0,54191.

Πίνακας 3. Έλεγχος των μέσων τιμών των επιδόσεων μεταξύ των συστημάτων ($\alpha=0.05$, 0.001)

Βαθμολογία	t	df	sig	Στατιστικά σημαντική διαφορά
Αιγυπτιακού-Σουμεριακού	5.952	20	0.000	Ναι
Αιγυπτιακού-Αττικού	-0.197	20	0.846	Όχι
Αιγυπτιακού-Κινέζικου	0.246	20	0.808	Όχι
Σουμεριακού-Αττικού	-4.313	20	0.000	Ναι
Σουμεριακού-Κινέζικου	-4.006	20	0.000	Ναι
Αττικού-Κινέζικου	0.410	20	0.686	Όχι

Ως προς τις επιδόσεις συνολικά των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ασθενής έως μέτρια συσχέτιση των επιδόσεων μεταξύ των συστημάτων αρίθμησης. Μέτρια συσχέτιση εμφανίζεται ανάμεσα στις βαθμολογίες στο αιγυπτιακό και στο σουμεριακό σύστημα, όπως και ανάμεσα στο αιγυπτιακό και στο αττικό ακροφωνικό.

Πίνακας 4. Συντελεστής Pearson

Βαθμολογία	r	Συσχέτιση
Αιγυπτιακού-Σουμεριακού	0.603	Μέτρια
Αιγυπτιακού-Αττικού	0.551	Μέτρια
Αιγυπτιακού-Κινέζικου	0.035	Ασθενής
Σουμεριακού-Αττικού	0.154	Ασθενής
Σουμεριακού-Κινέζικου	0.232	Ασθενής
Αττικού-Κινέζικου	0.248	Ασθενής

Η ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αναφορικά με το αιγυπτιακό αριθμητικό σύστημα κατέδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών απάντησε ότι πρόκειται για ένα δεκαδικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα οι 15 από τους 21 φοιτητές, δηλαδή το 71,4% απάντησαν ότι το αιγυπτιακό αριθμητικό σύστημα είναι δεκαδικό σύστημα. Το 42,9% των φοιτητών απάντησε ότι το αιγυπτιακό αριθμητικό σύστημα είναι χωρίς αξία θέσης ψηφίου, ενώ το 33,3% απάντησε ότι είναι παραθετικό/προσθετικό.

Πίνακας 5. Αιγυπτιακό σύστημα

	Αριθμός φοιτητών	%
Δεκαδικό σύστημα	15	71.4
Χωρίς αξία θέσης ψηφίου	9	42.9
Προσθετικό/παραθετικό	7	33.3

Για το σουμεριακό σύστημα οι 5 από τους 21 φοιτητές, δηλαδή το 23,8% απάντησαν ότι το σουμεριακό αριθμητικό σύστημα είναι μόνο εξηνταδικό σύστημα, ενώ το 33,3% απάντησε ότι είναι εξηνταδικό σύστημα σε συνδυασμό με δεκαδικό σύστημα. Τέλος, μόνο το 19% απάντησε ότι το σουμεριακό αριθμητικό σύστημα είναι μόνο δεκαδικό σύστημα. Το ίδιο ποσοστό συμμετεχόντων θεώρησε ότι το σουμεριακό αριθμητικό σύστημα είναι χωρίς αξία θέσης ψηφίου. Τέλος, το 42,9% συμπέρανε ότι το σουμεριακό αριθμητικό σύστημα είναι παραθετικό/προσθετικό.

Πίνακας 6. Σουμεριακό σύστημα

	Αριθμός φοιτητών	%
Μόνο εξηνταδικό	5	23.8
Εξηνταδικό σε συνδυασμό με δεκαδικό	7	33.3
Μόνο δεκαδικό	4	19
Χωρίς αξία θέσης ψηφίου	4	19
Προσθετικό/παραθετικό	9	42.9

Όσον αφορά το αττικό ακροφωνικό σύστημα οι 4 στους 21 φοιτητές θεώρησαν ότι πρόκειται για ένα αποκλειστικά δεκαδικό σύστημα, οι 11 από τους 21, δηλαδή το 52,4% απάντησαν ότι είναι πενταδικό σύστημα σε συνδυασμό με δεκαδικό σύστημα ενώ το 14,3% απάντησε ότι το αττικό-ακροφωνικό αριθμητικό σύστημα είναι μόνο πενταδικό σύστημα. Για την κατανόηση της αξίας ή μη της θέσης του ψηφίου το 38,1% απάντησε ότι το αττικό-ακροφωνικό αριθμητικό σύστημα είναι χωρίς αξία θέσης ψηφίου. Τέλος, οι 8 από τους 21 φοιτητές, δηλαδή το 38,1% απάντησαν ότι το αττικό-ακροφωνικό αριθμητικό σύστημα είναι παραθετικό/προσθετικό σύστημα.

Πίνακας 7. Αττικό ακροφωνικό σύστημα

	Αριθμός φοιτητών	%
Μόνο δεκαδικό	4	19
Πενταδικό σε συνδυασμό με δεκαδικό	11	52.4
Μόνο πενταδικό	3	14.3
Χωρίς αξία θέσης ψηφίου	8	38.1
Προσθετικό/παραθετικό	8	38.1

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για το κινέζικο σύστημα είναι ότι οι φοιτητές σε ποσοστό μεγαλύτερο του 40% κατανόησαν ότι πρόκειται για ένα σύστημα στο οποίο ο πολλαπλασιασμός είναι όμοιος με τον πολλαπλασιασμό του δεκαδικού συστήματος (47,6%), ότι είναι ένα σύστημα με αξία θέσης ψηφίου (42,9%) και ότι η γραφή είναι κατακόρυφη (42,9%).

Πίνακας 8. Κινέζικο σύστημα

	Αριθμός φοιτητών	%
Πολλαπλασιασμός όμοιος με δεκαδικό	10	47.6
Με αξία θέσης ψηφίου	9	42.9
Κατακόρυφη γραφή	9	42.9

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι το φύλο δεν διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στους χρόνους απαντήσεων ούτε στις επιδόσεις σε κάθε σύστημα. Παρατηρήθηκαν όμως στατιστικά σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες των φοιτητών μεταξύ του αιγυπτιακού και σουμεριακού συστήματος, μεταξύ του σουμεριακού και αττικού ακροφωνικού συστήματος και μεταξύ του σουμεριακού και κινέζικου συστήματος. Παρατηρήθηκε ακόμη μέτρια συσχέτιση των επιδόσεων των φοιτητών μεταξύ του αιγυπτιακού και σουμεριακού συστήματος και μεταξύ του αιγυπτιακού και αττικού ακροφωνικού συστήματος.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την ανάλυση των απαντήσεων είναι ότι 42,9% των φοιτητών απάντησε ότι το αιγυπτιακό αριθμητικό σύστημα είναι χωρίς αξία θέσης ψηφίου, μόνο το 19% απάντησε ότι το σουμεριακό αριθμητικό σύστημα είναι χωρίς αξία θέσης ψηφίου, 38,1% απάντησε ότι το αττικό-ακροφωνικό αριθμητικό σύστημα είναι χωρίς αξία θέσης ψηφίου και τέλος το 42,9% των φοιτητών απάντησε ότι το κινέζικο αριθμητικό σύστημα είναι με αξία θέσης ψηφίου.

Στην παρούσα έρευνα δεν συμπεριελήφθησαν ερωτήσεις αναφορικά με το αριθμητικό σύστημα των Βαβυλωνίων, κάτι που θα μπορούσε να διερευνηθεί σε μελλοντική έρευνα. Επιπρόσθετα, η χορήγηση του λογισμικού και η εξέταση της αποτελεσματικότητάς του θα μπορούσε να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας μαθημάτων για την ιστορία των Μαθηματικών με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, όπως επίσης και με μεταπτυχιακούς φοιτητές. Τέλος, μία αντίστοιχη έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με συμμετέχοντες από τμήματα θετικών επιστημών ώστε να συγκριθούν οι επιδόσεις τους με αυτές των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα οι οποίοι προέρχονται από τμήμα ανθρωπιστικών σπουδών.

Αναφορές

- Balanskat, A., & Blamire, R. (2007). ICT in Schools: Trends, Innovations and Issues in 2006-07. *European Schoolnet*. (<http://goo.gl/-FdDFYs>) (05-11-2014). Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). *The Digital Natives Debate: A Critical Review of the Evidence*. *British Journal of Edu.*
- Clark, J., Rogers, M., & Spradling, C. (2011). Scratch the workshop and its implications on our world of computing. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 26(5), 235-243.
- Dimitracopoulos, C. (2001). On end extensions of models of subsystems of Peano arithmetic. *Theoretical Computer Science*, 257 (1-2), 79-84.
- Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In *Technology-enhanced learning* (pp. 3-19). Springer, Dordrecht.
- Duffy, T. M., & Kirkley, J. R. (Eds.). (2003). *Learner-centered theory and practice in distance education: Cases from higher education*. Routledge.
- Hasselbring, T. S., & Glaser, C. H. W. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of Children*, 102-122.
- Katz, V. (1998). *Ιστορία των Μαθηματικών. Μια εισαγωγή*. (Κ. Χατζηκυριάκου, μεταφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2013).
- Mokros, J. R., & Russell, S. J. (1986). Learner-centered software: A survey of microcomputer use with special needs students. *Journal of Learning Disabilities*, 19(3), 181-184.
- Moyer, P. S., Niezgoda, D., & Stanley, J. (2005). Young children's use of virtual manipulatives and other forms of mathematical representations. In W.J. Masalski, & P.C. Elliott, *Technology-supported mathematics learning environments: Sixty-seventh yearbook* (pp. 17-34). Reston, VA: NCTM.
- Shriki, A., & Lavy, I. (2012). Perceptions of Israeli mathematics teachers regarding their professional development needs. *Professional development in education*, 38(3), 411-433.

Ζαράνης, Ν., Χρυσίνη, Μ., & Ψαλτάκη, Ε. (2009). Αξιολόγηση μαθητών της Προσχολικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με το μοντέλο του Alan Hoffer για την κατανόηση του αριθμού «5» με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών. *ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Σύρος.

Κολέζα, Ε. (2017). *Θεωρία και Διδασκαλία στη Διδασκαλία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Μαστρογιάννης, Α. & Αναστόπουλος, Α. (2009). Λογισμικά ελεύθερης δημιουργικής έκφρασης σε παιδιά με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. 5ο Συνέδριο με τίτλο: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη», Σύρος 15, 16, 17 Μαΐου 2009.

Παλαιγεωργίου Γ. (Επιμ.) (2010). *Δημιουργώ παιχνίδια στο scratch*. Τμήμα Μηχανικών Η/Υ, Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Teachers' attitudes towards the use of ICT in the educational process of people with special educational needs

Vouglanis Taxiarchis

PhD in Sociology, University of the Aegean

tvouglan@hotmail.com

Abstract

The purpose of this article is to investigate the teachers' attitudes towards the use of new technologies in the educational process of children with special educational needs. The above aim is achieved through the bibliographic review of empirical and theoretical studies that have explored this subject. This article highlights the significant benefits of new technologies for pupils with special educational needs as well as the direct interdependence of teachers' attitudes towards ICT and their use by them. Teachers' positive attitudes towards ICT result in their extensive use and vice versa. However, as concluded in this article, there is a variety of obstacles that prevent teachers from using ICT in the educational process of children with special needs despite their positive attitudes.

Keywords: new technologies, special education, attitudes, teachers

Introduction

Several researches (Fernández-López et al., 2013; Edyburn, 2014; Hubbard et al., 2016; Sharples & Spikol, 2017;) have reached the conclusion that new technologies in education (ICT) help pupils with special educational needs to be able to engage creatively in knowledge as they enable them to visualize the teaching subject. The integration of ICT into education is considered to be fundamental as it offers tools that can greatly enrich the learning experience of pupils with special educational needs and they facilitate their participation in learning and social inclusion. However, the use of ICT in the educational process of people with special educational needs depends on teachers' attitudes towards ICT. This article deals with this issue.

The aim of this research article is to investigate teachers' attitudes towards the use of new technologies in the educational process of children with special educational needs. The teachers under research work in primary education schools in urban centers are permanent general education teachers, men and women, with a basic degree in education, ranging from 35 to 60 years of age.

Referring to children with special educational needs this article will focus on pupils with learning disabilities (e.g. dyslexia), pupils with physical disabilities and also pupils with autism spectrum disorder.

New technologies and pupils with special educational needs

This section introduces the three most commonly used technologies for pupils with special educational needs. These technologies have been used quite a long time to date as they have been investigated for the positive effects on learning of pupils with special educational needs (Boyd et al., 2013; Edyburn, 2013; Richards & Armstrong, 2015; Norburn et al., 2016).

The Makaton method

Makaton is a language program that uses movements, signs, and symbols to help people communicate. It was designed and built to support spoken language by children presenting a wide range of developmental difficulties in communication and speech (Norburn et al., 2016). With Makaton, children with learning and other difficulties have the ability to develop and cultivate communication skills in a simple but very functional way so that they can participate

in social life, be happy, have choices and to claim their rights (Hornby et al., 2013). At the beginning, children acquire basic communication and language skills and at a higher level, they acquire reading and writing skills.

The Makaton program is extremely flexible as it can be adapted to each student's needs and used at a level appropriate to them. In particular, it may be used for: expressing thoughts, choices and feelings, naming real objects, images, photographs and positions, participating in games and songs, listening, reading and narrating stories (Richards & Armstrong, 2015).

A basic principle for the value of virtual learning environments (VE) in education is that it encourages self-directed activity and gives to the student control over the learning process (Istemic Starcic & Bagon, 2014). Self-directed activity is a priority in the theories of Bruner (1968), Vygotsky (1978) and Piaget (Wood 1988). The development of perception is an essential contribution to self-directed activity (Kuegel, 2014).

The value of the self-directed activity is even greater for people with learning disabilities. As with all people with disabilities, children with learning disabilities have less control over things than other children and have a passive role all the time (Kuegel, 2014). This is often described as underdeveloped autonomy and self-determination. As a result, children have difficulty making conscious choices, for example, on health care issues. Approximately 20 people out of 1000 have mild or moderate learning difficulties, and about three or four out of 1000 have severe learning difficulties and need frequent support in some aspect of their everyday lives. The use of virtual learning environments may be appropriate in developing the skills of these students (Hornby et al., 2013).

The research of Istemic Starcic & Bagon (2014) investigated whether the use of virtual learning environments promotes self-directed activity in students with severe learning difficulties using the Makaton sign language. Eighteen students with severe learning difficulties and their teachers were filmed using a virtual learning environment. Teachers' activities were encoded in eight categories (for example, instructions, suggestions, guidelines) and the students' in three (for example, movements in a three-dimensional space). The results showed that the students made more self-directed actions as the lessons went on. The increase in students' activity was in 3 dimensional movements as well as in 3 non-dimensional movements, indicating that students exploit the features of virtual environments that distinguish them from other interactive packages. Teachers did not do much in the lessons, however, this decrease was not as great as the increase in students' behavior rates. This is due to the fact that some behaviors (both categories of teaching, teacher's movement, physical guidance) were decreased more rapidly, while others (suggestions, guidelines) have remained almost the same. This interpretation could mean that teachers are not just feeling tired, but selectively, abandon most teaching behaviors and the control of behavior. The above can be explained by reference to the term "scaffold" defined by Pampoulou (2017) as one of the teaching functions. When a beginner student starts learning an activity, the help (scaffold) is provided to the beginner to make progress by controlling the activity elements that are initially beyond his or her abilities. As the novice becomes more and more familiar with the elements of the task and develops the ability to perform more and more things independently, the teacher's intervention is minimized and slowly fends off. Another function of the teacher based on Pampoulou (2017) is to keep the student's interest and motivation undiminished.

Makaton's Design and Development Vocabulary is a widely used communication system designed for people with disabilities in speech and communication. It enables teachers to teach students how to communicate alternatively by choosing and combining visual representations, symbols, words, sounds and gestures. Deliyannis' analysis (2012) has shown various difficulties in the implementation manual of the above system, when it has to be adapted to the needs of each student, presenting a complex and time-consuming task for the teacher. Deliyannis (2012) presented the development of a new communicational

environment that allows students to use the Makaton method through an open media, easily adapted to the expandable interactive multimedia application. He focused on children with Down's syndrome in primary education, who had already used an alternative method of communication in the learning process. Deliyannis's system was used in two groups that used alternative representations of knowledge in the same class. A set of ten concepts was divided into two random groups of five people and each group was taught five concepts through the new system and five in the traditional way. The evaluation of the learning process revealed that the audiovisual environment was more attractive than the traditional teaching method and the students preferred to use it as it was perceived as a game. Although the overall learning speed is not greatly influenced, the quality of teaching has improved significantly. In this sense, students were able to describe and use new concepts with increased self-confidence, which was not observed in the group that used the application manual of the method.

The PECS method

The Picture Exchange Communication System (PECS) is suitable for children in the autism spectrum (Edyburn, 2013). Howlin (2014) assessed the effectiveness of the experts' training and counseling for teachers of autistic children with regard to the use of the PECS system. The survey included 84 children in primary education, with an average age of 6.8 years. The results of the survey indicated a moderate effectiveness of PECS in the training of teachers / counselors. However, students' movements and the use of symbols in the classroom increased, although there was no sign of improvement in other areas of communication. Also, this improvement was not sustained as soon as the active intervention was ceased. The study by Carr & Felce (2007) investigated the influence of the Picture Exchange Communication System (PECS) for phase III on the communication of children with autism. Children between 3 and 7 years old created a PECS intervention team and a non-intervention control group. The intervention team attended 15 hours of teaching with PECS over 5 weeks. They recorded communication between the children and their teachers after six hours of observation. In particular, observations were made: six weeks before teaching, during the week just before the class, during the week right after the class. For the control group, two observation hours were divided over a 5-week interval without PECS teaching. The results of the survey showed that communication initiations and binary interactions increased significantly among children and the teachers in the PECS group but not in the control group.

The TEACCH method

The TEACCH method (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Disabled Children) refers to a method based on structured teaching and is suitable for children in the autism spectrum. The children in this teaching method learn through images. Children with disorders in the autism spectrum need individualized and structured teaching to be able to predict, self-test and gradually become independent (Boyd et al., 2013). According to Boyd et al. (2014) with TEACCH method the maladaptive behavior of the children is reduced and their functional capacity is increased.

Other supporting tools

Virtual Learning Environments

A Virtual Learning Environment is a set of teaching and learning tools designed to enhance the learning experience by incorporating computers and the Internet into the learning process (Williams et al., 2006). Virtual learning environments offer users the opportunity to explore social situations and test different behavioral responses to a variety of simulated social interactions (Kerr et al., 2002). Virtual learning environments are particularly useful for people with autism and can be the ideal method for social skills training. One of the challenges for

developers of virtual learning environments is how to allow freedom of exploration and flexibility in interactive behavior without the risk of users intentionally or unintentionally missing important learning goals (Williams et al., 2006).

The “scaffold” embedded in the software can help users learning in different environments, such as individual or group learning situations (scaffold learning refers to structured activities with organized materials, clear instructions and a hierarchical prompt system) (Williams et al., 2006). Kerr et al. (2002) described two scenarios of virtual user learning environments developed in the context of an interactive project in relation to Asperger’s syndrome and present observational results from initial tests conducted. Virtual learning environments were developed to promote social skills learning in adolescents with Asperger’s syndrome: the first takes place in a virtual coffee shop and the second in a virtual bus. In both scenarios, the task of the user was to find a seat and sit down. According to the results of the observation, the users successfully performed their task.

Augmentative and Alternative Communication (AAC) Systems

Augmentative and Alternative Communication (AAC) systems include ICT applications, such as speech synthesis, as well as print sources such as books and symbols, pictures, and word charts. Many children who have little or no functional speech face many obstacles in communicating and developing relationships, so it is important for AAC systems to help them. There is little understanding of the interaction characteristics between children using AAC and their peers (Williams et al., 2006). Clarke and Kirton (2003) report results from an analysis of interactions between 12 children with physical disabilities using AAC systems and their school peers. The results showed that the functions most frequently used by children using AAC systems were confirmation/denial (38.2%) and self-expression (30.9%). Children who used AAC systems made fewer manifestations (speaking first) and provided more responses than their interlocutors, but there was no significant difference in the frequency of alternations received by children using AAC systems and their interlocutors.

Primary Education Teachers' attitudes towards ICT

Ajzen (2015) describes “attitude” as a predisposition to respond positively or negatively to an object, person, or event. The strong relationship between computer-related behavior and computer use in education has been highlighted in many studies (Aldunate & Nussbaum, 2013; Pynoo & van Braak, 2014 in Flanders, Hermans et al., 2008) in Germany and Belgium, Chai k.á., 2009 in Singapore and Taiwan, Van Braak & Valcke, 2008) in Flanders). The attitude towards the use of computers can affect teacher’s acceptance for the usefulness of technology, but can also influence whether teachers will integrate ICT into their classroom (Huang & Liaw, 2005; Passey & Samways, 2015).

The use of ICT in class by teachers depends on a variety of teachers' internal variables. Taking into account the available data from the research of Aldunate & Nussbaum (2013), an integrated model can be developed that interconnects these internal variables to explain and predict the use of ICT in the classroom.

- a. The interdependence between teachers’ beliefs and perceptions has been substantiated by the argument that teachers' beliefs influence their perceptions and decisions (Aldunate & Nussbaum, 2013).
- b. Teachers' beliefs tend to be linked to the inclusion of ICT in their classroom teaching. For example, Hermans et al. (2008) in Germany and Belgium found a positive influence of constructivist beliefs on the use of computers in the classroom. Becker (2001) also reports that constructivist teachers are more likely to use ICT in more challenging ways.
- c. On the basis of the Fishbein’s and Ajzen’s (1975, Zarkogianni, 2016) model, beliefs are placed as precursors of the attitudes towards ICT in education. Hewand Brush (2007) reports that although attitudes and beliefs are two separate constructions

that are inextricably linked, beliefs mainly determine the attitude of a person (Bodur, Brinberg, & Coupe, 2000). A number of studies has already examined and supported the impact of teachers' perceptions on their behavior towards the computer (eg, Chai et al., 2009 in Singapore and Taiwan; Ertmer, 2005).

- d. The direct impact of beliefs on the supportive use of ICT has also been documented by Becker (2001), who argues that constructivist beliefs promote the use of ICT in education.
- e. Arbore et al. (2014) focus on computer motivation. Their research was conducted in Milan, Italy. They argued that the primary motivation for adopting the computer is the belief in the outcome of use or the perceptions of the usefulness of the technology. The interdependence between beliefs and motivations is confirmed by Maruping et al. (2017) by defining internal incentives as a state of beliefs influencing one's decision-making.
- f. The influence of the perceptions of the school policy about ICT on the integration of ICT in educational practice has been confirmed in the research by Tondeur, VanKeer, Van Braak and Valcke (2008) in Flanders. They argue that this is the real level of awareness among teachers: ICT policy determines the integration of ICT into educational use.
- g. Researchers emphasize the impact of Malaysian teachers' incentives on promoting excellence in ICT teaching (Abdullah, Abidin, SuLuan & Atan, 2006). Highly motivated teachers in North America reflect higher levels of ICT usage in their class (Karsenti, Villeneuve, & Goyer, 2006).
- h. There is a correlation between teachers' attitudes towards ICT and ICT classes (Aldunate & Nussbaum, 2013).
- i. An indirect correlation between teachers' attitudes towards computers and the supportive use of ICT has been reported by van Braaket al. (2004). A positive attitude towards computers is also important as it leads to an increase in computer capacity (Ertmer 2005; Chaietal, 2009;).
- j. The supportive use of ICT can be considered as an important predictor of the use of ICT in the classroom (Wozney et al, 2006). The former argues that teachers who are already regular ICT users have confidence in the use of ICT in their teaching.

The role of the teacher in the successful integration of supportive technologies into the learning of children with special educational needs cannot be overcome (Yusuf & Fakomogbon, 2008). As UNESCO (2001) stated, "human rights and government policies can set educational goals but it is the teachers who may or may not achieve effective education" (p. 33). UNESCO (2001) further noted that teachers may have a negative view of the use of ICT in special education. Yusuf & Fakomogbon's (2008) study reveals the state of technology and teachers' knowledge of using ICT to provide quality education to students with disabilities in special schools in Kwara State, Nigeria. According to the study, not all schools have basic ICT equipment and specific ICT aids that may be important in providing access to quality education to students with disabilities. The majority of teachers in special schools do not know basic and supporting ICTs that can help them teach students with disabilities. Most teachers have a positive attitude towards the use of ICT aids.

These findings provide empirical information on the use of ICTs for special education in the Nigerian school system. This study confirms the ICT gap between the developed world and sub-Saharan Africa. The study highlights the possibilities of using ICTs to provide access to education for people with disabilities through the provision of relevant equipment, teacher awareness and capacity building in the field of ICTs for teachers. This is due to the fact that the majority of teachers have a positive attitude towards the use of ICT aids.

Tabata & Johnsrud (2008) agree that teachers' attitudes towards the use of technology in

classrooms are a key factor for successful technology integration. Voogt (2010) found that teachers who use technology extensively in their lessons tend to have a high level of confidence in pedagogical technology skills and to focus on a learner-based approach. They are more involved in professional development activities and work with colleagues who do not use technology very often to help them.

Some factors must be taken into account when analyzing teachers' negative attitudes towards technology integration. In the US, some of the important factors identified by Christensen (2002) include computer stress, the perceived importance of computers, computer enjoyment, and the commitment to time to learn new technology and teach it to students. The experience of using technology influences teachers' anxiety and attitude, and in particular, the greater the frequency of these experiences, the more it affects anxiety and stress (Takayama, 1993). Teachers' fears of being replaced by technology also create negative perceptions (Qing, 2007). While most teachers believe that technology integration in the classroom will help students learn, the training they receive to exploit the new technology is inadequate and the technology available in schools is limited (Kazu, 2011).

Training in technology is often offered at unavailable hours or computers other than those used in the classroom (Hixon & Buckenmyer, 2009). Although training experiences do not directly influence teachers' stress and attitudes toward technology, they have indirect effects on stress and attitudes through the mediation of other factors such as daily use of computers as a result of training (Takayama, 1993). Schrum and Levin (2013) examined successful career development models for technology integration from eight exemplary schools. Through observations and interviews, they identified four critical factors for successful technology training. These include formal regional activities, opportunities for summer labs, informal career development (e.g. peer support) and individual teacher development (e.g. postgraduate courses and creation of professional learning communities).

In addition, research shows that teachers' pedagogical beliefs (e.g. teaching and learning philosophies) are related to their technological integration (Kim et al., 2013). In order to change teachers' beliefs, schools need to develop strong leadership.

Primary education teachers' attitudes towards ICTs influence their use

According to Tsikolata (2011), schools encourage the use of educational technology without taking into account the attitudes of teachers. Research by Tondeuret al. (2008b) showed that successful ICT integration is much more likely when teachers share the values expressed in school policy and understand their implications. However, the effective use of New Technologies by teachers has some problems. One of the main problems faced by countries regarding the use of new technologies in special education is that there is no stable support framework for pupils, parents and teachers. There is no clear policy on new technologies in special education, so there are no corresponding resources to support them – apply them.

There is also doubt as to whether ICT can actually upgrade the education provided in special education. It is a fact that their simple presence at school is not a guarantee for proper and constructive use (European Agency, 2001). For example, tools and their related applications need to be tested first before they are introduced to children. (Simatos, 1995)

Special education teachers need to be trained, the lack of training creates teachers with low self-confidence and difficulty in using ICT due to the absence of significant skills. In order for ICT to meet the needs of students, it is primarily legitimate for teachers to understand their educational value. (European Agency in Special Needs Education, 2003). According to this way and with their training in new technologies, they will be able to perceive - recognize the appropriate utility of special technology, which will cover the cognitive need of the student.

Even today, however, where the multiple advantages of new technologies have been recognized, there are specialized accounting and special tools and applications that could solve the problem of many students with special learning difficulties, but remain unused and not applied in schools. The reason for not using them is the above-mentioned lack of training and the absence of infrastructure in special schools. Therefore, while the necessity of pedagogical exploitation of new technologies in Special Education is recognized, its practical application is aborted.

In economic terms, it is essential to have equal opportunities of access to new technologies for all students. Access to various forms of ICT is a reality for several pupils but not for all of them (European Agency in Special Needs Education, 2003).

All the above-mentioned create a negative attitude to the teachers regarding the use of ICT in teaching pupils with special educational needs, thus ignoring their benefits and not using them.

On the contrary, when teachers' attitudes towards ICTs are positive, they adopt them in their daily use and pupils with special educational needs enjoy the multiple benefits of utilizing New Technologies, providing them with support in physical, learning-cognitive and general educational level (Tsikolatas, 2011). With interactive technology, students with physical disabilities can minimize any learning disabilities using assistive technology, such as using switches triggered by eye movement or other communicational devices that replace speech. Additionally, the use of online technology contributes to the teacher himself, as it contributes to positive feedback and interaction with his or her students.

In general, students with the help of digital technology become more active, take responsibility for their learning, and their possible inability does not become a hindrance to building knowledge (Raptis and Rapti, 2013). Therefore, there are new perspectives for this particular group of pupils with learning disabilities and special education. (Earl, 2004). The introduction of the computer into special education contributes to the achievement of basic pedagogical and educational objectives referring both to the purely educational function and to the daily living and professional progress of people with special educational needs (Jendron, et al., 2008)

Conclusion

The use, method and intent are the basic characteristics that constitute an act, phenomenon or event, and accordingly translate it into an effective and useful instrument, tool, obstacle or danger. Technology on its own does not have will (Tsikolatas, 2011). So, the way by which the special education teachers will use it (and the responsibility that the whole task brings) will reveal the benefits or harmful effects on its students (Aldunate & Nussbaum, 2013).

If the state and administrative mechanisms of schools ensure that new technologies find suitable ground in schools, and especially in special education schools, teachers will have more opportunities to make good use of it (Sharples & Spikol, 2017). Since teachers refuse to use it and stop the development and progress of technology in the important field of special education, the burden and responsibility fall on teachers in terms of proper and balanced use of technology (Aldunate & Nussbaum, 2013). Proper exploitation of new technologies and the improvement of the quality of life is a duty of all mankind and can only be achieved through the connection, intelligence and responsibility of all (Tsikolatas, 2011).

References

Abdullah, N. A., Abidin, M. J. Z., SuLuan, W. &Atan, H. (2006). The attitude and motivation of English language teachers towards the use of computers. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*,3(1), 57-67.



- Ajzen, I. (2015). The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire: a commentary on Sniehotta, Priesseu, and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 131-137.
- Aldunate, R., & Nussbaum, M. (2013). Teacher adoption of technology. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 519-524.
- Arbore, A., Soscia, I., & Bagozzi, R. P. (2014). The role of signaling identity in the adoption of personal technologies. *Journal of the Association for Information Systems*, 15(2), 86.
- Becker, H. J. (2001). *How are teachers using computers in instruction?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Researchers Association, Seattle, WA.
- Bodur, H. O., Brinberg, D., & Coupey, E. (2000). Belief, affect, and attitude: Alternative models of the determinants of attitude. *Journal of Consumer Psychology*, 9(1), 17-28.
- Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M., Gutierrez, A., Johnson, L., ... & Odom, S. L. (2014). Comparative efficacy of LEAP, TEACCH and non-model-specific special education programs for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 366-380.
- Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M., Gutierrez, A., Johnson, L., ... & Odom, S. L. (2013). Comparative Efficacy of LEAP, TEACCH and Non-Model-Specific Special Education Programs for Preschoolers with Autism Spectrum Disorders.
- Carr, D., & Felce, J. (2007). The effects of PECS teaching to phase III on the communicative interactions between children with autism and their teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 724-737.
- Chai, C. S., Hong, H. Y., & Teo, T., (2009). Singaporean and Taiwanese pre-service teachers' beliefs and their attitude towards ICT: A comparative study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 117-128.
- Christensen, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(4), 411.
- Clarke, M., & Kirton, A. (2003). Patterns of interaction between children with physical disabilities using augmentative and alternative communication systems and their peers. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(2), 135-151.
- Deliyannis I., Simpsiri C. (2012), Interactive multimedia learning for children with Communication difficulties using the Makaton method. Ionian University. Department of Audiovisual Arts
- Edyburn, D. L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence base. *Exceptional Children*, 80(1), 7.
- Edyburn, D. L. (2014). What technology trends could significantly alter the future of special education. *Handbook of Research and Practice for Effective Inclusive Schools*, 451-462.
- Ertmer P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration? *Educational Development Research and Development*, 53, 25-39.
- European Agency for Special Needs Education (2003), *Special Education in Europe*, Brussels.
- Fernández-López, Á., Rodríguez-Fórtiz, M. J., Rodríguez-Almendros, M. L., & Martínez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61, 77-90.
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51, 1499-1509.
- Hixon, E., & Buckenmyer, J. (2009). Revisiting technology integration in schools: Implications for professional development. *Computers in the Schools*, 26(2), 130-146.
- Hornby, G., Howard, J., & Atkinson, M. (2013). *Controversial issues in special education*. Routledge.

- Howlin, P. (2014). Evaluating psychological treatments for children with autism. *Clinical Topics in Child and Adolescent Psychiatry*, 218.
- Huang, H. M., & Liaw, S. S. (2005). Exploring users' attitudes and intentions toward the Web as a survey tool. *Computers in Human Behavior*, 21(5), 729-743.
- Hubbard, P., Kessler, G., & Ware, P. (2016). SPECIAL ISSUE OF SPECIAL ISSUES: 20 YEARS OF LANGUAGE LEARNING & TECHNOLOGY. *About Language Learning & Technology*, 1.
- Istemic Starcic, A., & Bagon, S. (2014). ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970–2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 202-230.
- Jendron, J. (2008), "The power of assistive technology" *Glimpse*, **10** (1), pp. 20-25.
- Karsenti, T., Villeneuve, S. & Goyer, S. (2006). The impact of motivation on prospective teachers' use of information and communication technologies (ICTs). In: C. Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake, VA: AACE.
- Kazu, I. (2011). An investigation of factors affecting the use of educational technology in Turkish primary schools. *Education*, 131(3), 510-524.
- Kerr, S.J., Neale, H.R. and Cobb, S.V. (2002), "Virtual environments for social skills training: the importance of scaffolding in practice", in *Assets 2002: Proceedings of the Fifth International ACM SIGCAPH Conference on Assistive Technologies*, 8-10 July, 2002, Crowne Plaza Hotel, Edinburgh, Scotland, sponsored by ACM SIGCAPH, ACM Press, New York, NY, pp. 104-10.
- Kim, C., Kim, M., Lee, C., Spector, J., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching & Teacher Education*, 29, 76-85.
- Kuegel, C. (2014). 13 Special educational needs and technology. *Teaching and Learning with ICT in the Primary School*, 156.
- Maruping, L. M., Bala, H., Venkatesh, V., & Brown, S. A. (2017). Going beyond intention: Integrating behavioral expectation into the unified theory of acceptance and use of technology. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(3), 623-637.
- Norburn, K., Levin, A., Morgan, S., & Harding, C. (2016). A survey of augmentative and alternative communication used in an inner city special school. *British Journal of Special Education*, 43(3), 289-306.
- Pampoulou, E. (2017). Exploring professionals' experiences when choosing graphic symbol sets. *Journal of Enabling Technologies*, 11(2).
- Passey, D., & Samways, B. (Eds.). (2016). *Information Technology: supporting change through teacher education*. Springer.
- Pynoo, B., & van Braak, J. (2014). Predicting teachers' generative and receptive use of an educational portal by intention, attitude and self-reported use. *Computers in Human Behavior*, 34, 315-322.
- Qing, L. (2007). Student and teacher views about technology: A tale of two cities? *Journal of Research on Technology in Education*, 39(4), 377-397.
- Raptis, A., Rapti, A. (2013), *Learning and Teaching in the Information Era*, Athens
- Richards, G., & Armstrong, F. (Eds.). (2015). *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers*. Routledge.
- Schrum, L., & Levin, B. (2013). Lessons learned from exemplary schools. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 57(1), 38-42.
- Sharples, M., & Spikol, D. (2017). Mobile learning. In *Technology enhanced learning* (pp. 89-96). Springer International Publishing.
- Simatos, A. (1995), *Technology and Education: Selection and Use of Supervisory Instruments*, Athens: Patakis
- Tabata, L., & Johnsrud, L. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research in Higher Education*, 49(7), 625-646.

Takayama, S. (1993). An analysis on the computer attitudes for education and the computer anxiety of inservice teachers. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 41, 313-323.

Takayama, S. (1993). An analysis on the computer attitudes for education and the computer anxiety of inservice teachers. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 41, 313-323.

Tondeur, J., Hermans, van Braak, J., &Valcke, M. (2008). *Exploring the link between teachers' educational beliefs profiles and different types of computer use in the classroom: The impact of teacher beliefs*. *Computers in Human Behavior*, 24, 2541-2553.

Tondeur, J., Van Keer, H., van Braak, J., &Valcke, M. (2008a). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, 51(1), 212-223.

Tsikolatas, A. (2011), "ICT as a Training Tool in Special Education" 28-30 / 04/2011, 2nd Panhellenic Conference, Patras, Proceedings of the Conference Part b, 1229-1232.

UNESCO (2001). Understanding and responding to children's needs in an inclusive classroom. A guide to to teachers. Paris. Author

Voogt, J. J. (2010). Teacher factors associated with innovative curriculum goals and pedagogical practices: Differences between extensive and non-extensive ICT-using science teachers. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 453-464.

Williams, P., Jamali, H. R., & Nicholas, D. (2006). Using ICT with people with special education needs: what the literature tells us. In *Aslib Proceedings* (Vol. 58, No. 4, pp. 330-345). Emerald Group Publishing Limited.

Wozney, L., Venkatesh, V. &Abrami, P. (2006).Implementing Computer Technologies: Teachers' Perceptions and Practices.*Journal of Technology and Teacher Education*,14(1), 173-207.

Yusuf, M. O., & Fakomogbon, M. A. (2008, June). Availability, teachers' awareness and attitude towards the use of assistive technologies in special schools in Kwara State, Nigeria. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 6228-6235). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Zarkogianni, E. (2016). *Teaching beliefs and teaching practices: Contemporary theoretical exploration framework*. Pedagogical inspection, 61.

Increasing Vocal Repertoire in order to Reduce Screaming Behavior in Toddler with Autism

Chaldi Dimitra

PhD. Student (Faculty of Medicine, University of Patra, Greece), M.ADS, BSc. S-LP
Lecturer at University of Peloponnese, Kalamata. Department of Speech – Language Pathology
Language Pathologist & Senior Behavior Therapist/ Behavior Consultant, Speech
Rehabilitation Institute, Patra, Greece
LSVT-Loud Certified Clinician.
dimitrachaldi.speech@gmail.com

Abstract

Many children with autism spectrum disorder have language delays and difficulty requesting for what they want. As a result, some of them engage in challenging behaviors. Our participant is a 6 years old child with autism who engaged in screaming when he wanted to have access to edibles. During mand training, we implemented most-to-least prompt procedures, which were faded when our participant mastered the target skill on each level. During the last step of the study, he was able to request, independently, for the edible without engaging in screaming. The results demonstrated the effectiveness of this intervention, as he achieved high percentage of correct requesting independently. Nevertheless, we should implement generalization to ensure that our participant will be able to apply the learned behavior outside of the learning environment and we should implement maintenance to ensure that child will continue to practice the acquired skill over time.

Keywords: Mand training, verbal behavior, prompt, fade, autism spectrum disorder.

Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder which significantly affects social interaction, verbal and non-verbal communication, expressive and receptive communication. These characteristics vary in degree and intensity from individual to individual. Their characteristics are based on the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-5) and behavior therapists should appropriately use it in order to better understand ASD, identify lack of skills, and develop and design appropriate treatment plan/programs (Pratt, Hopf, & Larriba-Quest, 2017).

Moreover children on the spectrum often appear unusual stereotyped interest in objects, difficulty in gross and fine motor imitation, have unusual reactions to their senses, and difficulty with changes in their routine. Lastly, they cannot follow instructions and maintain their eye-contact with their peers (Pennington, Cullinan, Southern, 2014).

All individuals who have been diagnosed with ASD exhibit social-communication impairments. During the first year of life signs of autism include lack of appropriate eye-contact, difficulty and inability to take initiations during conversations with other peers. More specifically, young children with ASD, have difficulty to demonstrate appropriate play skills (e.g., functional cooperative play) with their peers, they are struggling with using body language (e.g., difficulty understanding facial expressions and tone voice), most of the time, they cannot take-turns during conversations and play with other people and they cannot stay on topic during conversations (Pratt, Hopf, & Larriba-Quest, 2017).

It is very important to mention, that children with ASD, often have difficulties with their receptive and expressive language. More specifically, they cannot follow instructions, they are unable to verbally express their feeling, thoughts, and desires. Nevertheless, we should mention that many children on the spectrum are non-verbal and require communicative devices (e.g., augmentative and alternative communication). So, those who are non-verbal

appear language delays, lack of spoken language, and in order to communicate effectively, they often need to use alternative augmentative communication (AAC), such as pictures, sign language, voice output devices. Those who are verbal often appear echolalia (i.e., repeat words, phrases), they use repetitive and/or stereotyped language, and they also may appear immature grammatical and syntactic structure (Pratt, Hopf, & Larriba-Quest, 2017).

Both verbal and non-verbal children face difficulties with following instructions, understanding concepts, interpreting social language (e.g., understanding jokes), and they appear vocabulary delay (Pratt, Hopf, & Larriba-Quest, 2017).

Mand training (i.e., request training) is a form of behavioral training during which behavior therapists use prompts and reinforcements in order to request their preferred items and/or activities. A mand is a unit of language, as defined by Skinner, and it is always controlled by individuals' motivation to use verbal language, sign language, pictures, to have access to their reinforcements (e.g., tangibles, activities, etc.). It is important to mention, that for individuals who are unable to verbally request, we should implement manding procedures, by teaching them alternative communication techniques in order to make them request.

Before mand training, behavior therapists should identify strong reinforcers (e.g., items, activities, foods, drinks), as once we know our individuals' highly preferred items (i.e., reinforcers), we can create opportunities for them to use words (or any other type of communication) to have access to their desired tangible (Russell & Reincke, 2019).

An effective method for teaching a child on the spectrum to communicate effectively is mand training. Mand training is about to teach young kids with ASD to request their wants and needs, independently. This particular training is more than just talking, which means that children with autism can communicate and request for reinforcers verbally, via sign language, using picture exchange communication techniques, or assistive devices (Albert, Carbone, Murray, Hagerty, Sweeny-Kerwin, 2012).

Mand training occurs when the relevant motivating operation (MO) is forceful and the response is free from additional sources of control. Behavior therapists can implement fading, prompting, and differential reinforcement procedures when they want to teach mand. Based on Cooper, Heron, and Heward (2007, pp. 526-547) the behavior therapist should first present the nonverbal stimulus along with an echoic prompt and then differentially reinforce successive approximations to the stimulus with a specific reinforcement. The next step would be to fade the echoic prompt, and the final step would be to fade the nonverbal stimulus in order to bring the response under the control of the MO.

Leung (1994) stated that children with autism spectrum disorder (ASD) had been taught to spontaneously request through a time delay procedure. Based on this intervention, the target item was presented and the trainer (i.e. behavior analyst) prompted the child by immediately modeling the request response. When the response was imitated without any errors, then the prompting was delayed with the time interval being increased over the trials.

Another study, demonstrated the effectiveness of full vocal prompt of the mand and then the fading of the prompting when they wanted to teach children with autism to request for the removal of a stimulus (Shillingsburg, Powell, & Bowen, 2013).

The intervention for our participant was intended to teach him how to appropriately request for a desired edible. When he first initiated behavior therapy services, he was screaming in order to request for preferred edibles. Our goal was to shape his screaming behavior and teach him how to ask for the desired reinforcer more appropriately.

Participant

Mike is a 6-year-old toddler with a diagnosis of ASD. He has been receiving 12 hours per week of therapy on his Intensive Behavior Intervention (IBI) program for the past 3 months.

He can follow simple one-step and two-step instructions, he has basic imitation (i.e. gross motor) and play skills (i.e. Mr. Potato Head), and he is able to emit one-word requests for

actions (i.e. open, move, come). He engages in screaming behavior when he wants to request for highly preferred items (i.e. gummies).

Before the intervention, we informed Mike's parents about our research study and obtained their permission to implement it with their son. Thus, we explained to them the purpose of the study, the procedures that would be used, and how the resulting information would be used and by whom, and then they signed the parental informed consent form.

When Mike wanted to have access to edibles (i.e., gummies) and started screaming, we collected Antecedent – Behavior – Consequences (ABC) data. After the ABC data analysis, we hypothesized that the function of our participant's screaming behavior was to access gummies.

The operational definition of Mike's challenging behavior is the following: the occurrence of a mand involves Mike asking for item when the reinforcer is present, with a whole word or an appropriate verbal approximation.

Example: Mike requests with a whole word or appropriate verbal approximation for the gummy.

Non-example: Mike engages in screaming behavior when he wants to have access to edibles. By teaching our participant to mand, we are replacing his challenging behavior with a socially appropriate mand (Hozella & Ampuero, 2013).

Method

The objective of the program was that Mike would request for an item when the reinforcer was present, with a whole word or an appropriate verbal approximation. The material used for his challenging behavior intervention program was gummies as they were identified as highly preferred items during his preference assessment procedure [Figure 1].

A reinforcement assessment (i.e., preference assessment) is a strategy which can be used by clinicians (e.g., behavior therapist, speech pathologists, etc.) in order to identify the items and activities that individuals find reinforcing (i.e., highly preferred). So, these will be the items and activities that clinicians will use with their clients during intervention.

In our study, we implemented paired-choice preference assessment, during which we place two items (stimuli) in front of our participant and we allow him to select one. Once the child played with the selected item, we presented another trial of two other items. So, the items the individual selected most of the time, was our participant's highly preferred item/tangible (Rush, Kurtz, Lieblein, & Chin, 2005).

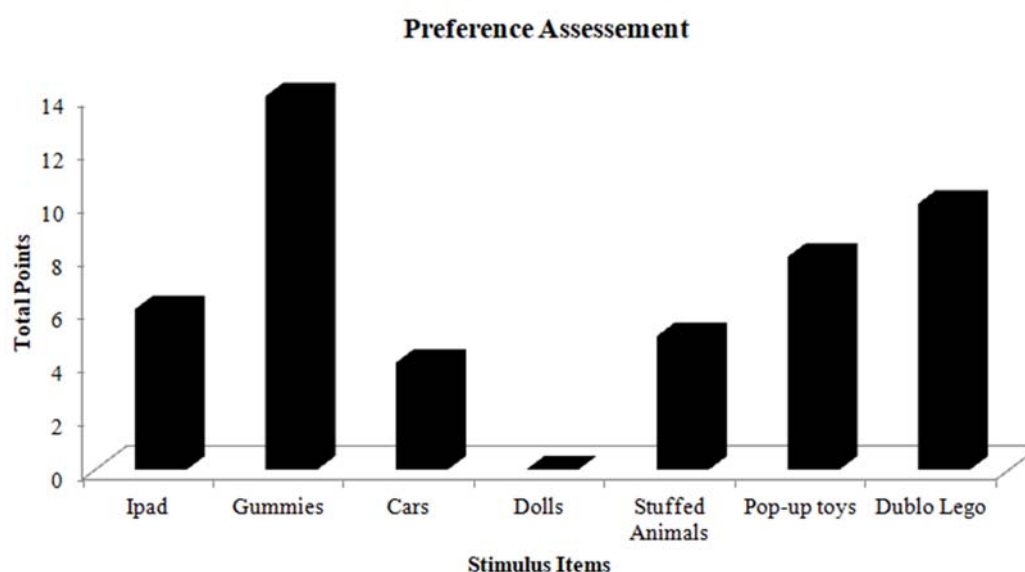


Figure 1. Paired-choice stimulus preference assessment across seven preferred items.

Our mastery criterion was to score 100% for 2 consecutive days or 80% across 3 consecutive days. The behavioral program met revision criteria under the following circumstances; 10 days delay without mastering a step, or when our participant has 5 data points with 40% or lower, or a decreasing trend across 5 data points. When we taught Mike this skill, we avoided to verbally prompt him (e.g. 'What do you want?'), otherwise the child would become a responder rather than an initiator.

Mastery criterion is an important concept in Applied Behavior Analysis (ABA) and in behavioral interventions, as it determines the number of independent (without prompts) correct responses over a number of trials needed for a target skill in order to be considered mastered (i.e., learned). The higher mastery criterion means higher individual's performance. Moreover, mastery criterion focuses on level of performance; total number of responses within a treatment session and frequency of observations; number of consecutive sessions/trials a particular target is observed (Fuller & Fienup, 2018).

During our first step, we contrived motivation for gummy by giving to him a freebie. Then during the second step, once we established that Mike wanted gummies, we hold a second piece of gummy in order to tempt him. Once indication of motivation was established, we prompted him vocally by saying the name of the item (i.e. gummy). We followed this step across several trials until our participant began to echo us right away or with us at the same time. Once this occurred we started giving him only verbal partial prompts. We implemented most to least prompt procedures, and more specifically we started by providing full verbal prompt (FVP). Once he mastered that, we continued with partial verbal prompt (PVP), and during the last step Mike was able to request for gummies independently (IND). For the error correction procedure, if he error and did not make the correct request or did not respond within 3 seconds, we followed the following steps; we provided a full verbal prompt and once he echoed our request, we had to provide him the gummy immediately. Then, the next step was to set up similar situation and to create MO for Mike to request for gummy with less prompting.

Results

We used trial – by - trial data collection procedure during the session. A correct trial consisted of Mike produced a whole word or appropriate verbal approximation to request independently when gummy was in sight. We graphed daily percentage of correct mands and at the same time we recorded our data on a skill tracking form. The changes on his requesting for gummies are interpreted in the graph below [Figure 2].

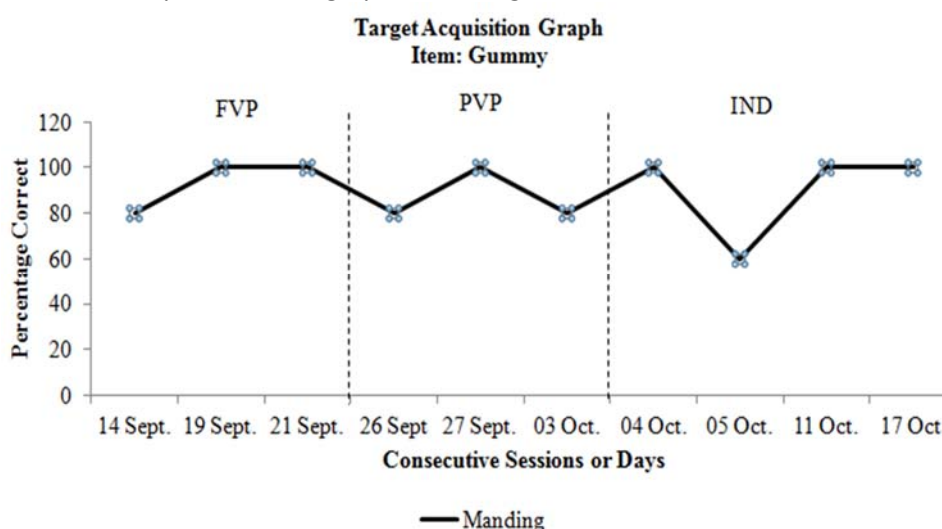


Figure 2. Percentage of Mike's correct responses with manding for the reinforcer (i.e. gummy) across 10 consecutive days.

Changes in the occurrence of the behavior (i.e. manding) during the sessions can be observed. This can be achieved with the visual analysis. For the percentage of correct manding during full verbal prompt procedure, for gummy, Mike achieved high percentage of correct responses during this type of prompting procedure and it is clear that our participant mastered the target with this prompt level after 3 consecutive trials. On *Figure 2*, we revised the prompt level and we introduced less prompting procedure. During partial verbal prompting procedure, Mike continued to achieve high percentage of correct responses. He mastered his target with this prompting level, after 3 consecutive trials. The last step was to fade prompting procedures, so he had to request for his highly preferred item independently. The graph showed that our participant during the first trial achieved high percentage of correct responses, without any prompts, whereas the other day he achieved moderate level of percentage, and it is clear that there is a decrease on the trend between the first and the second trial. After almost a week, there is a significant increase on the percentage and the line goes up to 100%.

Discussion

The present intervention indicated that manding for a present highly preferred item can be implemented with a participant who demonstrates limited manding skills. Mike used to engage in screaming behavior when he wanted to have access to gummies. Our main goal was to eliminate his screaming and replace it with more socially appropriate verbal behavior. Mike was taught to mand for gummies while we provided a full verbal prompt when the item was present. As he mastered this target we faded this prompt procedure and we implemented partial verbal procedure plus the presence of the item. On the final step, we did not provide prompting procedure, and our participant had to verbally and independently request for his reinforcer. The results demonstrated the effectiveness of this intervention as Mike achieved this target goal within less than a month. Several studies used this type of intervention when they wanted to teach manding in children with ASD who were also able to echo. Based on Albert, Carbone, Murray, Hagerty, and Sweeney-Kerwin (2012) vocal prompts and prompt fading are two fundamental and necessary procedures that we can implement when we want to teach manding.

Some of our study's strengths are that we successfully replace a challenging behavior with a more acceptable and socially appropriate behavior. Thus, instead of screaming in order to request for an item, Mike could appropriately and independently ask for what he wanted without engaging in any challenging behavior. Nevertheless, we should consider other variables that may limit the effectiveness of this intervention. It is important to consider that our participant may engage in screaming in the future if his preferred item is out of sight. Moreover, we should frequently assess if Mike is still motivated for this reinforcer. In case where he is not interested anymore, the intervention will be considered as ineffective and he will engage in screaming behavior or any other challenging behavior. When we want to teach manding, it is important to be aware of the MO and ensure that prompts are faded out as quickly as possible to avoid prompt dependency.

Conclusion

At the end of this research study, we identified that there are couple of technical improvements that we should have implemented. Requesting for gummies should have been taught with the help of functional communication training, as the purpose of this procedure is to teach new behaviors and at the same time eliminate challenging behaviors (Fisher & Bouxsein, 2011, pp. 335-369).

As other studies suggested, the next time that we will teach manding we can achieve that with the support of function-based video modeling. Video modeling can be

effectively used with children who had no way to mand for a preferred item and in addition they engaged in challenging behaviors (McCulloch & Noonan, 2013; Plavnick & Ferreri, 2011).

Another technical improvement would be to implement time-delay prompting procedures. More specifically, Halle and his colleagues used 5-seconds time delay to produce manding in children with mental retardation plus language delays (Tincani, Bondy, & Crozier, 2011, pp. 270-280).

Moreover, the importance of verbal behavior in children who have been diagnosed with ASD, and at the same time how significant is our role as behavior therapists as we have to support these children to build their verbal repertoire and make them more independent. And lastly, because mand benefits the speaker, it is very crucial to always assess the tangibles or the actions that function as reinforcers for our learners before we implement the instruction. That means that identify potential highly preferred items (reinforcers), is a crucial step in order to manage challenging behaviors in individuals who have been diagnosed with ASD and developmental disabilities. Without reinforcers it will be very challenging and difficult for a behavior therapist to change behaviors. By assessing the preferred items, will be able to increase our participants/clients motivation to work for these preferred items/activities, which at the same time will yield a successful improvement and change in their behaviors (DeLeon & Iwata, 1996).

References

- Albert, K. M., Carbone, V. J., Murray, D. D., Hagerty, M., & Sweeney-Kerwin, E. J. (2012). Increasing the mand repertoire of children with autism through the use of an interrupted chain procedure. *Behavior Analysis in Practice*, 5 (2), 65-76.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Verbal Behavior. In Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (Eds.), *Applied Behavior Analysis* (pp. 526-547). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- DeLeon, I. G., & Iwata, B. A. (1996). Evaluation of multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcers preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis* 29, 519-533.
- Fisher, W. W., & Buxse, K. (2011). Developing function-based reinforcement procedures for problem behavior. In Fisher, W. W., Piazza, C. C., & Roane, H. S. (Eds.), *Handbook of Applied Behavior Analysis* (pp. 335- 369). New York, NY: The Guilford Press.
- Fuller, J. L., & Fienup, D. M. (2018). A Preliminary Analysis of Matery Criterion Level: Effects on Response Maintenance. *Behavior analysis in practice* 11 (1), 1-8.
- Hozella, W., & Ampuero, M. (2013, July). *Mand Training Basics*. Paper presented at National Autism Conference, Pennsylvania.
- Leung, J. P. (1994). Teaching spontaneous requests to children with autism using a time delay procedure with multi-component toys. *Journal of Behavioral Education*, 4 (1), 21-31.
- McCulloch, E. B., & Noonan, M. J. (2013). Impact of online training videos on the implementation of mand training by three elementary school paraprofessionals. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48 (1), 132-141.
- Pennington, M. L., Cullinan, D., & Southern, L. B. (2014). Defining Autism: Variability in State Education Agency Definitions of and Evaluations for Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*, vol 2014, Article ID 327271, 8 pages.
- Plavnick, J. B., & Ferreri, S. J. (2011). Establishing verbal repertoires in children with autism using function-based video modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44 (4), 747-766.
- Pratt, C., Hopf, R., & Larriba-Quest, K. (2017). Characteristics of individuals with an autism spectrum disorder (ASD). *The Reporter*, 21(17). Retrieved from <https://www.iidc.indiana.edu/pages/characteristics>
- Rush, K. S., Kurtz, P. F., Lieblein, T. L., & Chin, M. D. (2005). The Utility of Paired-Choice Preference Assessment in Predicting Reinforcer Effectiveness for an Infant. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention* 2 (4), 247-251.



Russell, S. M., & Reincke, D. (2019). Mand acquisition across different teaching methodologies. *Behavioral Interventions* 34 (1), 127-135.

Shillingsburg, M. A., Powell, N. M., & Bowen, C. N. (2013). Teaching children with autism spectrum disorders to mand for the removal of stimuli that prevent access to preferred items. *The Analysis of Verbal Behavior*, 29 (1), 51-57.

Tincani, M., Bondy, A., & Crozier, S. (2011). Teaching Verbal Behavior. In Fisher, W. W., Piazza, C. C., & Roane, H. S. (Eds.), *Handbook of Applied Behavior Analysis* (pp. 270- 280). New York, NY: The Guilford Press.

Οι μεταβολές στον ρόλο του καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια προκαταρκτική προσέγγιση.

Ζδέτση Φιλαρέτη

Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαίδευσης» Πανεπιστημίου
Πατρών
filareti.zdetsi@gmail.com

Δρ. Καρανικόλα Ζωή

Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Διδάσκουσα στο ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαίδευσης»
Πανεπιστημίου Πατρών
Karanikola.zoi@ac.eap.gr

Δρ. Παναγιωτόπουλος Γιώργος

Επίκουρος Καθηγητής, Διδάσκων στο ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαίδευσης» Πανεπιστημίου
Πατρών
pangiorgos@upatras.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τις εκπαιδευτικές αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τον τρόπο που επίδρασε στο ρόλο των καθηγητών και στις δεξιότητες που συνεπάγεται ότι πρέπει να αναπτύξουν οι ακαδημαϊκοί για να ανταποκριθούν στις αλλαγές. Σκοπός είναι η ανάδειξη του ρόλου των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή των δεξιοτήτων αυτών για την προώθηση του διδακτικού τους έργου. Κατά την ποιοτική προσέγγιση που ακολουθείται διερευνώνται απόψεις ακαδημαϊκών μέσα από συνεντεύξεις στην περιοχή της Πάτρας και προσδιορίζεται ο ρόλος τους συμπληρωμένος από θεωρητικό πλαίσιο και βιβλιογραφία. Η πλειονότητα του δείγματος ανήκει στις θετικές επιστήμες και οδηγεί σε συμπεράσματα για πολύπλευρο και δύσκολο ρόλο των καθηγητών. Ως βασική δεξιότητα αναφέρεται η επιστημονική κατάρτιση και ως σημαντικότερη αλλαγή αναφέρεται ο Νόμος 1268/1982 από το σύνολο του δείγματος. Η παρούσα έρευνα αποτελεί το έναυσμα για περαιτέρω μελέτες χωρικά και χρονικά, καθώς γι' αυτό το ζήτημα κυρίως στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει ανάλογες μελέτες.

Λέξεις κλειδιά: Ρόλος καθηγητή, εκπαιδευτική αλλαγή, τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεξιότητες.

Εισαγωγή

Το ζήτημα των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση έχει προβληματίσει κατά διαστήματα ερευνητές από πολλά επιστημονικά πεδία, της παιδαγωγικής, της ιστορίας, της διοίκησης. Έχουν ερευνηθεί πολλές πλευρές, όμως η οπτική γωνία των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο τρόπος που έζησαν τις αλλαγές δεν έχει μελετηθεί τόσο. Η εκπαιδευτική αλλαγή, οι αλλαγές δηλαδή στην εκπαίδευση ή τη διδασκαλία και εν γένει την παιδεία, αποτελεί σημαντικό ζήτημα συζητήσεων όχι μόνο στους χώρους των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας, αλλά και όλης της κοινωνίας. Στο πλαίσιο των εξελίξεων που συντελούνται βαθμιαία ανά τον χρόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο και την αναγνώριση τριών παγιωμένων επιπέδων – της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και σε ένα πλαίσιο παγκοσμιοποίησης για ποιότητα παιδείας, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και την ιστορική πορεία της για την ανάδειξή της σε σχέση με τη παιδεία.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη μελέτη των αλλαγών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της επίδρασής τους στο ρόλο των καθηγητών. Η μελέτη των στόχων αυτών έχει ως αποτέλεσμα την εξαγωγή συμπερασμάτων για την κατανόηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και του ρόλου του καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις δεξιότητές τους. Τελικός σκοπός της έρευνας είναι η αποτύπωση απόψεων από τους καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για το έργο τους, για τις εκπαιδευτικές μεταβολές στην ανώτατη εκπαίδευση, οι οποίες έχουν άμεση αλληλεπίδραση στη σημερινή εικόνα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και για τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν.

Εννοιολογική και βιβλιογραφική προσέγγιση

Η εισαγωγή της εκπαιδευτικής αλλαγής στην ανώτατη εκπαίδευση

Κατά τον Παρούσα (χ.χ.), η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο αντικείμενο της εκπαίδευσης, στους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση, στις αιτίες, τις αφορμές, τους παράγοντες και τη νομιμοποίηση της εκπαίδευσης, καθώς και σε συνθήκες και παραμέτρους, διαδικασίες ενεργοποίησης, εφαρμογής και αποτίμησης της αλλαγής. Κατά τον Duke (2004) η εκπαιδευτική αλλαγή αναφέρεται στους σκοπούς και τις μεταβολές αυτών, στην αξιολόγηση και στις λειτουργίες της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Σταμέλο κ.ά. (2015), η παρακολούθηση μια σειράς από διεθνή γεγονότα που συντελούνται από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο αναβαθμίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης, όπως η δημιουργία της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα δικαιώματα του ανθρώπου (1948), όπου επισήμως η εκπαίδευση θεωρείται ανθρώπινο δικαίωμα (άρθρο 26). Επιπλέον, τα κράτη μετά την αποικιοκρατία αναζητούν τρόπους χρηματοδότησης για την εκπαίδευση την οποία έχουν ανάγκη σε σύμβολο ελπίδας για το μέλλον. Ταυτόχρονα αλλάζει το διεθνές πολιτικό σκηνικό καθώς η Ευρώπη βρίσκεται πλέον σε δεινή θέση πολιτικά και οικονομικά και η ανασυγκρότηση της στηρίζεται σε χρηματοδότηση από τις ΗΠΑ (Σταμέλος κ.ά., 2015).

Η σύνδεση με την εκπαίδευση γίνεται καθώς θεωρείται βασικός παράγοντας για την οικονομική ενίσχυση των χωρών και ανάπτυξή τους. Με την πάροδο του χρόνου δημιουργούνται κοινές αξίες και ιδέες ενώ εξελίσσονται διεθνείς οργανισμοί και προτεραιότητες που χρησιμοποιούνται για νομιμοποίηση εθνικών πολιτικών. Οι παγκοσμιοποιημένες πολιτικές αφορούν κυρίως την μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση και μάλιστα την Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς σύνορα (Σταμέλος, κ.ά. 2015).

Σημαντική είναι η εξέλιξη της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πιστοποίηση άτυπων αποκτημένων γνώσεων μέσω εκπαιδευτικών δομών. Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα αναπτύσσονται και πολιτικές προσέλκυσης ξένων φοιτητών σε ένα πεδίο διεθνούς ανταγωνισμού. Τον Ιούνιο του 1999 στην Μπολόνια οι Υπουργοί Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τον Γεράσιμο Αρσένη για λογαριασμό της Ελλάδας, υπογράφουν κοινή διακήρυξη με βασικές κατευθύνσεις των αλλαγών στη δομή των πανεπιστημιακών σπουδών (Κάτσικας και Σωτήρης, 2003).

Σε κάθε περίπτωση, θέτουν ως στόχο την υιοθέτηση συστήματος που θα στηρίζεται σε δύο κύκλους σπουδών, προπτυχιακό και μεταπτυχιακό, την καθιέρωση ενός συστήματος διδακτικών μονάδων, ανάλογου με το Ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων (ECTS- European Credit Transfer System), την προσθήκη του θεσμού του Συμπληρώματος Διπλώματος (Diploma Supplement), πιστοποιητικού προσόντων για την ευρωπαϊκή αγορά, την προώθηση της κινητικότητας, την συνεργασία ευρωπαϊκά των ιδρυμάτων και διασφάλιση ποιότητας που επιβάλει το συμφέρον του μεγάλου κεφαλαίου (Κάτσικας και Σωτήρης, 2003).

Από το 2008, αναπτύσσεται ο Ευρωπαϊκός Χώρος Προσόντων, στον οποίο εντάσσονται κοινά χαρακτηριστικά με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων κάθε κράτους σε μια προσπάθεια να στηριχθεί η επαγγελματική εκπαίδευση σύμφωνα με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στο ίδιο πλαίσιο δημιουργείται με τη διαδικασία της Μπολόνιας ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ).

Η φιλοσοφία του ΕΧΑΕ αλλάζει το γενικό στόχο των προγραμμάτων σπουδών από εκπαίδευση σε επιστημονικές περιοχές σε εκπαίδευση βάσει μαθησιακών αποτελεσμάτων και ανάπτυξη πιστοποιημένων προσόντων. Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να αποκτηθούν από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να απονέμουν τυπικά προσόντα προς επαγγελματική αναγνώριση. Η μεταρρύθμιση για αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων κατοχυρώνεται από τη Σύμβαση της Λισαβόνας το 1997 με την αναγνώριση τίτλων σπουδών που αφορούν στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρώπη (Σταμέλος, κ.ά., 2015). Από τη διαδικασία της Λισαβόνας και έπειτα κυρίαρχα στοιχεία είναι η αναγνώριση των προσόντων, η κινητικότητα και η δια βίου μάθηση (Πασιάς, 2006).

Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα και η στήριξη των αλλαγών

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι προσπάθειες μεταρρυθμίσεων στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ξεκινούν από το Σύνταγμα του 1975 που θέτει ένα γενικό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής και εισάγει τη μεταρρύθμιση της παιδείας το 1976. Από τότε καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα ως γλώσσα διδασκαλίας, αναβαθμίζεται η εκπαίδευση και δίδεται έμφαση στην εισαγωγή μεγάλου αριθμού μαθητών, στον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, στη συγγραφή βιβλίων και τη καλύτερη διοίκηση. Μετά τη δεκαετία του 1980 και μέχρι το 1996 πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα νομοθετικής μεταρρύθμισης με αλλαγές που περιλάμβαναν την εισαγωγή σε μονοτονικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας διδασκαλίας, την αναβάθμιση παιδαγωγικών σπουδών και μετατροπή των παιδαγωγικών σχολών σε πανεπιστημιακά τμήματα, την καθιέρωση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υποχρεωτικά και διεύρυνσης της συμμετοχής στη διοίκηση των πανεπιστημίων και την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Σταμέλος κ.ά., 2015).

Από τις νομοθετικές μεταρρυθμίσεις των ετών 1997 και 1998 διακρίνονται μεταξύ άλλων, αλλαγές στον τρόπο εισαγωγής των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σταδιακή εισαγωγή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και του εκπαιδευτικού έργου, ίδρυση του ΔΟΑΤΑΠ (Διαπανεπιστημιακού Οργανισμού Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης), ίδρυση κέντρων συμβουλευτικής και προσανατολισμού, ενίσχυση των δομών δια βίου εκπαίδευσης και αναβάθμιση των Τ.Ε.Ι. μετατρέποντας τα σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τετραετή φοίτηση. Κατά την τριετία 2004-2006 οι πιο σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές αφορούν στο νέο πλαίσιο νόμο για την ανώτατη πανεπιστημιακή εκπαίδευση, στην ίδρυση του Ελληνικού Διεθνούς Πανεπιστημίου, σε κατευθύνσεις ευρωπαϊκών διαστάσεων των πανεπιστημιακών τμημάτων με καθιέρωση κοινών προγραμμάτων σπουδών, σε βελτιώσεις του τρόπου εισαγωγής των φοιτητών, σε εισαγωγή νόμου σχετικά με αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των πανεπιστημίων, σε ενίσχυση της διοικητικής αποκέντρωσης και σε ρυθμίσεις στο χώρο της δια βίου μάθησης (Σταμέλος κ.ά., 2015).

Τον τελευταίο χρόνο (2019) δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ) ο νόμος 4610/19 «Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις», όπου αναφέρεται η κατάργησή των τμημάτων Τ.Ε.Ι. και η ενσωμάτωσή τους με Α.Ε.Ι. της χώρας. Οι αλλαγές που επιφέρει ο νέος Νόμος θα αποτιμηθούν σε επόμενα έτη.

Ο ρόλος του καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Το διδακτικό έργο, όπως ορίζεται στο άρθρο 23 του Ν.1268/1982 για τα Α.Ε.Ι., ασκείται από το Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό, το οποίο αποτελείται από καθηγητές, αναπληρωτές καθηγητές, που εκλέγονται μόνιμοι, επίκουρους καθηγητές και λέκτορες. Τα μέλη ΔΕΠ είναι δημόσιοι λειτουργοί και έχουν δικαίωμα για έρευνα και διδασκαλία,

ανεξαρτησία και ελευθερία στην εκτέλεση του έργου τους στο πλαίσιο των αποφάσεων και προγραμματισμού του τμήματός τους και επίσης, έχουν έργο την έρευνα, τη συμμετοχή στη διοίκηση των Α.Ε.Ι. και την παροχή υπηρεσιών προς το κοινωνικό σύνολο (Μπουζάκης, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, έχουν την υποχρέωση να παρέχουν διδακτικό, ερευνητικό-επιστημονικό και διοικητικό έργο που περιλαμβάνει κυρίως διδασκαλία, οργάνωση, επίβλεψη και λειτουργία εργαστηρίων, ασκήσεων και εργασιών, συμμετοχή σε σεμινάρια, συγγραφή διδακτικών βοηθημάτων, συνεργασία με φοιτητές σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, εποπτικά καθήκοντα στην εξεταστική διαδικασία, βασική ή εφαρμοσμένη έρευνα, καθοδήγηση διπλωματικών εργασιών, συμμετοχή σε συνέδρια, καθώς και συμμετοχή στα όργανα της διοίκησης, στις επιτροπές και συμβούλια των Α.Ε.Ι., συμμετοχή σε εκλεκτορικά σώματα και εισηγητικές επιτροπές και κατοχή θέσης Διευθυντή Τομέα, Προέδρου τμήματος, Κοσμήτορα σχολής, Αντιπρύτανη, Πρύτανη (Πουλής, 2003). Κατά το άρθρο 15 του Ν. 1404/1983, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 2 του Ν. 2916/2001, το κύριο διδακτικό και ερευνητικό έργο στα πρώην Τ.Ε.Ι. ασκούνταν από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Ε.Π.), το οποίο ανήκε σε μία από τις βαθμίδες καθηγητή Τ.Ε.Ι., αναπληρωτή καθηγητή Τ.Ε.Ι., επίκουρου καθηγητή Τ.Ε.Ι. και καθηγητή εφαρμογών Τ.Ε.Ι.. Τα μέλη του Ε.Π. των Τ.Ε.Ι. ήταν δημόσιοι λειτουργοί και ανάλογα με τη βαθμίδα τους έχουν αρμοδιότητες για διδακτικές δραστηριότητες που απαιτούν θεωρητικές γνώσεις ή πείρα εφαρμογής για πρακτικά μαθήματα. Στο πλαίσιο του διδακτικού τους έργου τα μέλη Ε.Π. συγγράφουν διδακτικά βιβλία ή άλλα βοηθήματα (Πουλής, 2003).

Στις βασικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Σταμέλο κ.ά. (2015), προτείνονται: η ανταπόκριση σε ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας, η στήριξη της μαθησιακής αυτονομίας, η ενίσχυση των μαθητών να αναπτύξουν ικανότητες σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς, η κατανόηση της αξίας της διαφορετικότητας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, η συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, η συνέχιση της προβληματικής σχετικά με το γνωστικό τους αντικείμενο, η ενσωμάτωση στη διδασκαλία τους των αποτελεσμάτων της διδακτικής, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους και η συνεχής εξέλιξη και έρευνα.

Ο αποτελεσματικός καθηγητής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κατά τον Rogers (1999), η μάθηση συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου και αποτελεί απαραίτητο συστατικό της. Η αρχική εκπαίδευση των καθηγητών και η κατάρτιση δεν επαρκεί για να καλύψει τις αυξανόμενες απαιτήσεις της εποχής. Εν γένει οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να είναι απλά ειδικοί σε ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά να δρουν καταλυτικά στις εκπαιδευτικές αλλαγές εκ των κάτω (Μπαγάκης κ.ά., 2007).

Στην Ελλάδα, από τη θεμελίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιοριζόταν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και οι ίδιοι δεν συμμετείχαν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να λειτουργεί δράσεις ή να επιλέγει στρατηγικές παράλληλα ή ανεξάρτητα από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Τζάνη και Παμουκτσόγλου, 1997).

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια, υπάρχει η τάση για αποκέντρωση και μια αύξηση του ενδιαφέροντος για επιτυχία και για βελτίωση της εκπαίδευσης έτσι ώστε να αξιοποιηθούν οι αποτιμήσεις του εκπαιδευτικού έργου (Myers & Stoll, 1998). Ακόμη παρατηρείται μια έντονη τάση για αλλαγές σε τομείς της γνώσης, ώστε να ανταποκρίνεται η εκπαίδευση στην κοινωνική πραγματικότητα και να γίνεται πιο αποτελεσματική. Κατά τον Murphy (1992), η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τη διδασκαλία και τη διδακτική διαδικασία και όχι από το κοινωνικό ή οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών στους οποίους πρέπει να δίδονται ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Ωστόσο, καμία διδακτική συμπεριφορά δεν προσδιορίζει ένα άριστο τρόπο διδασκαλίας, ούτε υπάρχει μοναδικός τρόπος διδασκαλίας, παρά μόνο πρότυπα που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας, διανόησης, επικοινωνίας ή διδακτικής μεθοδολογίας. Η

αποτελεσματικότητα του καθηγητή στον ελληνικό χώρο απασχολεί την έρευνα τελευταία (Ματσαγγούρας, 2000), δεν έχει όμως πιστοποιηθεί ούτε αξιολογηθεί παρά μόνον από θεσμούς όπως των Σχολικών Συμβουλών, που δεν μπορούν να στηρίξουν οι Εκθέσεις τους το σύνολο των τριών βαθμίδων της εκπαίδευσης ή να εκτιμήσουν ακριβώς τι προσδιορίζει τον αποτελεσματικό καθηγητή (Παμουκτσόγλου, 2001).

Σύμφωνα με τον Κυριάκου (1997) ο αποτελεσματικός καθηγητής είναι εκείνος που δημιουργεί ένα ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον, είναι επικεντρωμένος στους διδακτικούς στόχους, έχοντας καλά οργανωμένο μάθημα, παρακολουθεί την πρόοδο των σπουδαστών και ανατροφοδοτεί την παραπέρα πρόοδο, έχει υψηλές προσδοκίες, ενώ τηρεί πειθαρχία και μια δίκαιη ατμόσφαιρα στην αίθουσα.

Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2008), ο πραγματικός καθηγητής, είναι εκείνος που μπορεί αποτελεσματικά να μεταδώσει την αποστολή της μάθησης και της εκπαίδευσης τόσο στους σπουδαστές και γονείς, όσο και στο προσωπικό και όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σύμφωνα με τους Γιανζίνα-Κασσωτάκη και Κασσωτάκη (2013), οι ερευνητικές ικανότητες του ακαδημαϊκού εξετάζονται από το υψηλού επιπέδου ερευνητικό έργο μέσω δημοσιεύσεων σε επιστημονικά περιοδικά αναγνωρισμένης ποιότητας και υψηλού συντελεστή επίπτωσης (impactfactor). Το impactfactor των περιοδικών, αντανακλά την ποιότητα σε σχέση με το περιεχόμενο για ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Οι δημοσιεύσεις των ακαδημαϊκών, σε συνάρτηση με ανακοινώσεις σε κορυφαία διεθνή συνέδρια και με συμμετοχές ή ηγεσία σε επιστημονικά προγράμματα συνιστούν επιστήμονες με βαθιά γνώση του αντικείμενου τους, άρα και ικανούς για την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία (Γιανζίνα-Κασσωτάκη και Κασσωτάκης, 2013).

Άλλωστε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και στην Ελλάδα, οι ακαδημαϊκοί είναι προετοιμασμένοι για τον ρόλο τους ως ερευνητές, αλλά όχι ως διδάσκοντες, καθώς η διδασκαλία λογαριάζεται ως ένα αντικείμενο που όλοι μπορούν να κάνουν και η προετοιμασία για αυτήν δεν είναι συστηματική (Pleschová, G., et al., 2012).

Στον τομέα της διδακτικής ικανότητας, που συμπληρώνει την ερευνητική, οι καθηγητές υποψήφιοι για την πανεπιστημιακή κοινότητα θα πρέπει να έχουν δοκιμαστεί για παιδαγωγικές ικανότητες, μεταδοτικότητα ή καταλληλότητα μέσω συνεντεύξεων από ειδική επιτροπή επιλογής, η οποία θα πρέπει να είναι αντικειμενική και αξιοκρατική.

Φυσικά, θα πρέπει να δίδεται η δυνατότητα εξέλιξης και συνεχούς στήριξης στους καθηγητές. Η πανεπιστημιακή διοίκηση θα πρέπει να δίδει κίνητρα στους καθηγητές για συμμετοχή σε επιμορφώσεις υψηλού επιπέδου αναφορικά με την τεχνολογία, με παιδαγωγικές μεθόδους, θέματα βαθμολόγησης, σωστής καθοδήγησης και αλληλεπίδρασης με τους φοιτητές (Γιανζίνα-Κασσωτάκη και Κασσωτάκης, 2013).

Ο Wragg (1993), τονίζει τις διδακτικές δεξιότητες ως στρατηγικές του καθηγητή για σωστή μάθηση μέσα στην αίθουσα. Το μάθημα θα πρέπει να είναι επεξηγηματικό, αλλά και προσαρμοσμένο στις καταστάσεις και στο επίπεδο των σπουδαστών. Επομένως, για το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα, οι βασικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να καλύπτουν γνώσεις για το αντικείμενο, γνώσεις για τις διδακτικές μεθόδους, γνώσεις για τους σπουδαστές, λήψη αποφάσεων για την παρουσίαση του μαθήματος, τη διαχείριση των σπουδαστών μες την αίθουσα και την απόκριση σε ερωτήσεις και την ικανότητα εφαρμογής των παραπάνω στην πράξη.

Κατά τους Dunne και Wragg (1994), στην πράξη οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού διακρίνονται με βάση το κλίμα στην αίθουσα, τις οδηγίες και κατευθύνσεις, τη διαχείριση εποπτικών μέσων διδασκαλίας, τη συζήτηση και επίβλεψη στην αίθουσα, τον σχεδιασμό και την προετοιμασία και την αξιολόγηση. Οι κυριότερες δεξιότητες που διακρίνουν αναφορές επιθεωρητών του Office for Standards in Education (Ofsted, 1993), είναι: να είναι ξεκάθαρο το μάθημα, να δίδονται δυνατότητες στους σπουδαστές να οργανώνουν προσωπική δουλειά, να είναι το μάθημα ενδιαφέρον κι όχι μονότονο, να επικεντρώνεται στις ικανότητες των

σπουδαστών και στην διευκόλυνση της γλωσσικής ικανότητας, να αναπτύσσονται ποικίλες δραστηριότητες σε ένα περιβάλλον αμοιβαίου σεβασμού.

Η Perrot (1982) διακρίνει τρία στάδια ανάπτυξης των διδακτικών δεξιοτήτων, του γνωστικού, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός μελετά τη διδακτική στη θεωρία, της πρακτικής, όπου ο εκπαιδευτικός κάνει τις πρώτες παραδόσεις και της ανατροφοδότησης για βελτίωση πρακτικών και τεχνικών της διδασκαλίας του. Αυτά τα τρία στάδια κάνουν κύκλο και βέβαια, αναπτύσσονται με υπομονή και θετική στάση και προϋποθέτουν κίνητρα για την ανάπτυξή τους.

Η διδασκαλία θα πρέπει να ακολουθεί χαρακτηριστικά αποδοτικότητας σε σημεία που εξυπηρετούν την ποιότητα και ανεξάρτητα από την εμπειρία. Άλλωστε οι Wragg και Wood (1992) παρατηρούν πως νέοι καθηγητές μπορεί να χάσουν την εποπτεία της τάξης όταν γίνεται φασαρία και να επικεντρωθούν μόνο στους σπουδαστές που την προκάλεσαν, αλλά οι έμπειροι καθηγητές μπορεί να έχουν αποκτήσει στη διδασκαλία τους χαρακτηριστικά ρουτίνας. Σημαντικό είναι το περιβάλλον που αναπτύσσονται οι διδακτικές δεξιότητες, αφού παράγοντες όπως το αίσθημα της κοινότητας, η συζήτηση προβλημάτων, η αμοιβαία υποστήριξη, ο σεβασμός των απόψεων, η συνεργασία και η ενθάρρυνση και η μη γραφειοκρατική διοίκηση μεταξύ των καθηγητών δημιουργούν θετικό κλίμα (Waterhouse, 1983).

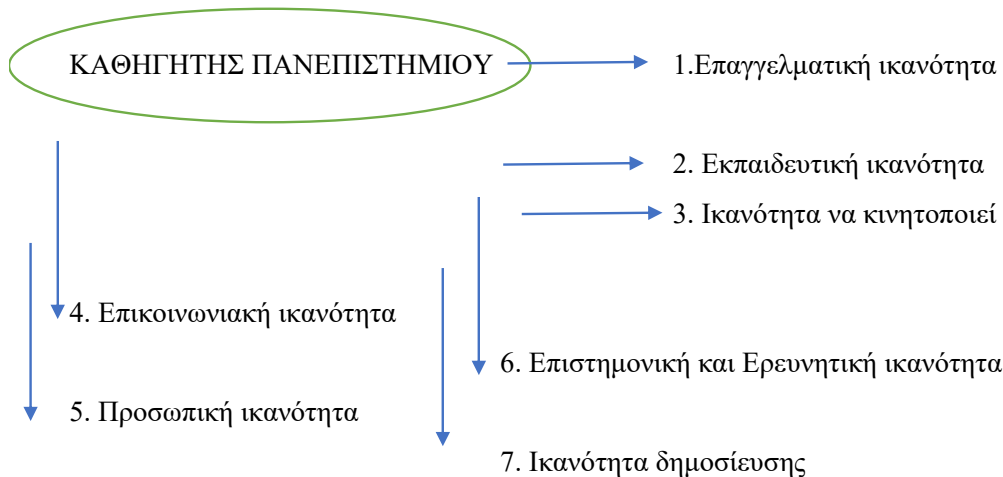
Κατά την Pleschová et al. (2012), οι ακαδημαϊκοί έχουν αναλάβει και ρόλο διαμορφωτή κατάλληλων και ικανών πολιτών και αρχηγών για την κοινωνία λόγω αλλαγών των στόχων της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση ικανών ανθρώπων εννοεί ικανότητες ανάπτυξης σε σημείο που βοηθούν τους σπουδαστές να κατανοήσουν την πραγματικότητα και να την αμφισβητούν σε ένα πλαίσιο συνεχών εξελίξεων στην οικονομία και τον πολιτισμό, ικανότητες που οι ακαδημαϊκοί θα πρέπει να έχουν ως υποκινητές.

Δυσκολία στο έργο των καθηγητών υπάρχει λόγω του μεγάλου όγκου εισαγωγής φοιτητών σε όλες τις ηλικίες, με όλα τα γνωστικά υπόβαθρα και από διάφορα κοινωνικά στρώματα στα σύγχρονα πανεπιστήμια, τα οποία πρέπει να διασφαλίζουν την διδακτική επάρκεια του ακαδημαϊκού προσωπικού τους για αυτήν την ανάγκη. Επίσης, η κινητικότητα των καθηγητών μαζί με πολιτικές που ελκύουν τους καλύτερους ακαδημαϊκούς θα πρέπει να ενισχυθεί από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και να αξιοποιηθούν οι γνώσεις των σε τοπικό επίπεδο (Pleschová et al., 2012).

Ακόμη, σε ένα περιβάλλον τεχνολογικών εξελίξεων, η σωστή χρήση αυτών στη διδασκαλία μπορεί να αυξήσει την ποιότητα της και να διευκολύνει να εξοικειωθούν με τον υπολογιστή οι σπουδαστές και οι καθηγητές να επιμορφωθούν αντίστοιχα. Τέλος, οι κρατικές και άλλες χρηματοδοτήσεις μετά την κρίση του 2007 έχουν μειωθεί, όμως απαιτούνται από τα ιδρύματα να κάνουν περισσότερα με λιγότερα. Έτσι, σε πολλά ιδρύματα απαιτούνται δίδακτρα για φοίτηση, γεγονός που επιστρέφει μεγαλύτερες απαιτήσεις στην εκπαιδευτική εμπειρία και διδακτικές προσεγγίσεις που θα τις ικανοποιούν (Pleschová et al., 2012).

Σύμφωνα με την Pleschová et al. (2012), ο στόχος των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην ενίσχυση της μάθησης, άρα και επικεντρώνεται στους μαθητές και στις επιδιώξεις τους.

Πιο συγκεκριμένα το μοντέλο δεξιοτήτων ενός καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτει σύμφωνα με την Blažková et al. (2014) ως εξής (Σχήμα 1):



Σχήμα 1: Ικανότητες καθηγητή πανεπιστημίου

Ερευνητική προσέγγιση

Μέθοδος και ερωτήματα της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα ήταν η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων με συνεντεύξεις. Ως εργαλείο ήταν η μη κατευθυντική συνέντευξη και εστιασμένη. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν από μαγνητόφωνο κινητού τηλεφώνου, δηλαδή έγινε ηχογράφηση και κρατήθηκαν σημειώσεις. Πιο συγκεκριμένα, έγινε μια προσπάθεια συγκέντρωσης στοιχείων από καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με ταυτόχρονη ερμηνεία και αξιολόγηση από το δικό τους πρίσμα τόσο των αλλαγών που επικρατούν ανά την πάροδο του χρόνου στην ανώτατη εκπαίδευση όσο και των δεξιοτήτων που χρειάζονται στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται εδώ:

1. Ποιες θεωρούν οι καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σημαντικότερες αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πως επηρεάζονται από τις αλλαγές αυτές.
2. Ποιος ο ρόλος των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πώς επηρεάζεται από τις αλλαγές.
3. Ποιες οι δεξιότητες του καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πρέπει να αναπτύξει για το διδακτικό και ερευνητικό του ρόλο ώστε να ανταποκρίνεται στις αλλαγές.

Περιγραφή του δείγματος

Για το παρόν σύγγραμμα, οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στην Πάτρα. Το δείγμα προέρχεται μόνο από την συγκεκριμένη πόλη της Ελλάδας και αποτελείται από καθηγητές εν ενεργεία ή συνταξιοδοτημένους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πατρών και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Τα δύο συγκεκριμένα Ιδρύματα που εδράζουν στην Πάτρα, θεωρούνται αντιπροσωπευτικά διότι αποτελούν βασικό στοιχείο της κοινωνικοοικονομικής ζωής της πόλης. Η προσπάθεια συλλογής μαρτυριών των καθηγητών σε αυτά πραγματοποιήθηκε για την ανάδειξη τόσο των Ιδρυμάτων όσο και εν γένει του έργου των καθηγητών το οποίο μελετάται.

Ο τρόπος που επιλέχθηκε το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι η «βολική» δειγματοληψία που συνδυάστηκε με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (snow -ball ή chainsampling).

Το μέγεθος του δείγματος στην παρούσα έρευνα αποτέλεσαν 12 άτομα, εκ των οποίων οι 10 είναι ενεργοί καθηγητές και οι 2 είναι συνταξιοδοτημένοι.

Η επιλογή του δείγματος ξεκίνησε στο Πανεπιστήμιο Πατρών και έναν καθηγητή του τμήματος φυσικής, ο οποίος με καθοδήγηση και με σύστησε σε κατάλληλους ανθρώπους ώστε να ξεκινήσει και να εξελιχθεί η πορεία αυτής της εργασίας.

Να σημειωθεί πως για τη δειγματοληψία τα πράγματα ήταν πιο εύκολα όταν ανέφερα πως ο ίδιος ο πληροφορητής μου συστήθηκε από κάποιον από τον περίγυρό του (Thompson, 2002).

Διαδικασία

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους καθηγητές διακρίνονται σε τρία μέρη. Το πρώτο αφορά στο προφίλ των εκπαιδευτικών, το δεύτερο αφορά στις αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση και το τρίτο στον ρόλο του καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις δεξιότητές του. Για τη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων από τον κάθε καθηγητή – εκπρόσωπο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις έγιναν κατόπιν προγραμματισμένων προσωπικών τηλεφωνικών ραντεβού στα οποία επέλεγε ο συνεντευξιαζόμενος την ώρα και ημερομηνία παραχώρησης της συνέντευξης. Ο προγραμματισμός βέβαια, λόγω ανθρώπινου σφάλματος υπέστη καθυστερήσεις και προσαρμόζοταν χρονικά. Κάποιοι καθηγητές ήθελαν να ενημερωθούν εκ των προτέρων για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας τους σκοπούς της, καθώς και για τα ερωτήματα που θα καλούνταν να απαντήσουν, ενώ άλλοι δεν είχαν ελεύθερο χρόνο.

Εν τέλει, με την όποια δυσκολία στην επικοινωνία και παρά τις αποκλίσεις στο χρονοδιάγραμμα, οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν τελικά στις 21 Αυγούστου 2019 και ολοκληρώθηκαν στις 2 Οκτωβρίου 2019. Έτσι, η πρώτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε την Τετάρτη 21 Αυγούστου 2019 με συνεντευξιαζόμενο καθηγητή ανώτατης εκπαίδευσης στο τμήμα φυσικής του Πανεπιστημίου Πατρών και η τελευταία την Τετάρτη 2 Οκτωβρίου 2019 με συνεντευξιαζόμενο καθηγητή στο τμήμα βιολογίας. Η διάρκεια των συνεντεύξεων δεν ξεπερνούσε τα 15 λεπτά.

Αποτελέσματα

Βάσει της συλλεχθείσας γνώσης οι κυριότερες αλλαγές που σημειώθηκαν κατατάσσονται στον πίνακα 1 ανάλογα με τις αναφορές σε αυτές:

Πίνακας 1: Αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Αριθμός αναφορών στο σύνολο των συνεντεύξεων
Νόμος – πλαίσιο 1982	12
Αναμόρφωση 2011	7
Ανοικτή και εξ αποστάσεως διδασκαλία	4
Νόμος 2019 Ενσωμάτωση ΤΕΙ σε ΑΕΙ	4
Χρήση τεχνολογίας	2
Ίδρυση τμήματος	2
Αξιολόγηση καθηγητών	1

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στο ότι όλοι οι καθηγητές του δείγματος ανεξαιρέτως ανέφεραν ως σημαντικότερη αλλαγή το Νόμο - Πλαίσιο του 1982.

Οι αναφορές στις αλλαγές σημειώνονται από τους καθηγητές είτε αρνητικά ή θετικά. Στον πίνακα 2 γίνεται μια αποτύπωση του θέματος του αντίκτυπου των αλλαγών στους ίδιους ή στην πανεπιστημιακή κοινότητα, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους:

Πίνακας 1: Αντίκτυπος αλλαγών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Αντίκτυπος Θετικός	Αντίκτυπος Αρνητικός
Νόμος – πλαίσιο 1982	8	4
Αναμόρφωση 2011	6	1
Ανοικτή και εξ αποστάσεως διδασκαλία	4	-
Νόμος 2019 -Ενσωμάτωση ΤΕΙ σε ΑΕΙ	2	2
Χρήση τεχνολογίας	2	-
Ίδρυση τμήματος	2	-
Αξιολόγηση καθηγητών	1	-

Αξίζει να αναφερθεί πως οι καθηγητές του δείγματος δεν έκαναν αναφορά μόνο στις πτυχές του ρόλου του καθηγητή, παρά αναφέρθηκαν και στο πόσο πολύπλοκος είναι και πόσο σημαντικός και πως επηρεάζεται πάρα πολύ από τις αλλαγές.

Στον πίνακα 3 αποτυπώνονται οι απαντήσεις τους:

Πίνακας 3: Ο ρόλος των καθηγητών σε σχέση με τη σπουδαιότητά του και τις αλλαγές

Ο ρόλος των καθηγητών σε σχέση με τη σπουδαιότητά του	Αριθμός Αναφορών στο σύνολο των συνεντεύξεων
Σημαντικός	10
Απαιτητικός	4
Πολύπλευρος	1
Παρεξηγημένος	1
Με μεγάλη ευθύνη	1
Καθοριστικός	4
Δύσκολος	1
Σπουδαίος	1

Το δείγμα των καθηγητών που ρωτήθηκε αναφέρθηκε σχετικά με το ρόλο των καθηγητών έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις αλλαγές στις εξής παραμέτρους δεξιοτήτων (Πίνακας 4):

Πίνακας 4: Ο ρόλος των καθηγητών σε σχέση με τις δεξιότητες τους

Ο ρόλος των καθηγητών σε σχέση με τις δεξιότητες τους	Αριθμός Αναφορών στο σύνολο των συνεντεύξεων
Καταρτισμένος	10
Με διάθεση	1
Ευσυνείδητος	1
Οδηγός-ηγέτης	4
Με ομαδικό πνεύμα	1
Συνεργατικός	2
Οδηγεί σε πρόοδο και εξέλιξη	1

Και σε ερώτηση που αφορούσε καθαρά τις δεξιότητες (*Ποιες οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ο ακαδημαϊκός για το διδακτικό και ερευνητικό του έργο;*) έγιναν πιο συγκεκριμένοι, όπως δείχνει ο πίνακας 5:

Πίνακας 5: Δεξιότητες καθηγητών

Δεξιότητες καθηγητών	Αριθμός Αναφορών στο σύνολο των συνεντεύξεων
Υψηλή κατάρτιση στο γνωστικό του πεδίο	10
Παιδαγωγικές γνώσεις	2
Διδακτική ικανότητα	4
Εξωστρέφεια	1

Σοφία-Θάρρος	1
Υπομονή-επιμονή	2
Κατανόηση	2
Ευχάριστη διάθεση	1
Επικοινωνία	2
Συνεχής ενημέρωση	1
Μεταδοτικότητα	1

Οι απαντήσεις που δόθηκαν συνάδουν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στα σημεία της επαγγελματικής ικανότητας, εκπαιδευτικής ικανότητας, ικανότητας να κινητοποιεί, επικοινωνιακής ικανότητας, επιστημονικής και ερευνητικής ικανότητας και προσωπικής ικανότητας. Όμως δεν γίνεται καθόλου αναφορά στην ικανότητα δημοσίευσης από τους καθηγητές που ρωτήθηκαν.

Συμπεράσματα

Ας σημειωθεί ότι τα ερευνητικά ερωτήματα στο παρόν σύγγραμμα ήταν η αναζήτηση τοποθέτησης απόψεων των καθηγητών: (1) σχετικά με τις αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η αναφορά στο Ν.1268/1982, έγινε από όλες τις ηλικίες ασχέτως χρόνου υπηρεσίας στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα στα οποία υπηρετούν, (2) σχετικά με τον ρόλο τους ώστε να ανταποκρίνονται στις αλλαγές ο οποίος θεωρήθηκε σπουδαίος και (3) σχετικά με τις δεξιότητες τους για να ανταποκρίνονται στις αλλαγές, όπου η έμφαση δόθηκε στην επιστημονική επάρκεια.

Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις κεντρικοί άξονες αναδεικνύονται τα νομοθετικά διατάγματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1982, ενώ σε δεύτερη θέση φαίνεται να έρχονται τα νεότερα διατάγματα της αναμόρφωσης και οι πρόσφατα προαναγγελθείσες αλλαγές. Για μικρότερες ή επιμέρους παραμέτρους στις αλλαγές σημαντική θέση καταλαμβάνει η θέσπιση σπουδών εξ αποστάσεως.

Βάσει της παρούσας έρευνας αξίζει να σημειωθεί ότι ο Ν.1268/1982 συμπληρωματικά με το Ν.1404/1983 είναι η σημαντικότερη αλλαγή διαταγμάτων για διασφάλιση ποιότητας, διεύρυνση του ρόλου του καθηγητή με ακαδημαϊκή ελευθερία και ανοίγματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η σημαντικότητα της αλλαγής αυτής αναφέρεται και στη βιβλιογραφική επισκόπηση και κατά κόρον από τους καθηγητές που αποτέλεσαν το δείγμα του παρόντος. Η χρήση τεχνολογίας προκύπτει ως απαραίτητο εργαλείο διδασκαλίας και από τις δύο ερευνητικές πηγές (δείγμα και βιβλιογραφία). Επιπρόσθετα αναφορά έγινε στον τελευταίο Ν.4610/2019 που αφορά στην ενσωμάτωση των ΤΕΙ με τα ΑΕΙ και έρχεται να αλλάξει τα εκπαιδευτικά δεδομένα που θα αποτιμηθούν σε βάθος χρόνου.

Εν κατακλείδι και συμπερασματικά γίνεται αντιληπτό από το παρόν, πως ο ρόλος των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι καθοριστικής σημασίας για να ανταποκρίνονται στις αλλαγές και συνδυάζεται με τις δεξιότητές τους, στις οποίες πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα. Η πλειονότητα των ερωτώμενων, οι 10 από τους 12, που ανήκουν στις θετικές επιστήμες, θεωρεί ως κύρια δεξιότητα τη γνώση και βαθιά κατάρτιση στο αντικείμενο του τομέα του, ενώ η παιδαγωγική κατάρτιση έρχεται σε δεύτερη μοίρα.

Είναι σημαντικό να ειπωθεί πως η Ελλάδα στερείται παρόμοιων ερευνών αναφορικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό το γεγονός καθιστά την παρούσα έρευνα πρωτότυπη και ανοίγει ορίζοντες για μελλοντικές προτάσεις και εμβάθυνση στα ζητήματα που πραγματεύεται.

Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης, πως οι αναφορές στην ενδυνάμωση του ρόλου των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βάσει των ερωτήσεων της συνέντευξης δεν αποτέλεσαν κύριο ζητούμενο μελέτης και θα μπορούσαν να αποτελέσουν ξεχωριστό κομμάτι έρευνας σε μελλοντικό χρόνο.

Αναφορές

- Blašková, M., Blaško, R., Kucharcíková, A., (2014). *Competences and Competence Model of University Teachers*. / *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159 p. 457 – 467.
- Duke, D. (2004). *The challenges of educational change*. Boston: Pearson Education Inc.
- Dunne, R. & Wragg, E.C., (1994). *Effective Teaching*. London: Routledge.
- Kyriacou, C., (1997). *Effective Teaching in Schools*. (2nd edition). Cheltenham: Stanley Thornes.
- Myers, K., & Stoll, L., (1998). *No Quick Fixes*. London: Palmer Press.
- Murphy, J., (1992). *Effective schools: Legacy and future directions*. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.
- Office for Standards in Education - Ofsted, (1993). *The New Teacher in School*. London: HMSO.
- Perrott, E., (1982). *Effective Teaching*. London: Longman.
- Pleschová G., Simon, E., Quinlan, K., Murphy, J., Roxa, T., Szabó, M., (2012). *Standing Committee for the Social Sciences (SCSS). The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*. Science Position Paper. France: European Science Foundation (ESF).
- Rogers, A., (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Waterhouse, P., (1983). *Managing the Learning Process*. London: McGraw-Hill.
- Wragg, E.C., (1993) *Primary Teaching Skills*. London: Routledge.
- Wragg, E.C. and Wood, E.K., (1992). Teachers' first encounters with their classes. In Wragg, E. C. (ed.) *Classroom teaching skills*. London: Routledge.
- Γιανζίνα-Κασσωτάκη, Ο., & Κασσωτάκης, Ι., (2013). *Academia*, Vol 3, No 1 . *Στρατηγική διοίκηση των ελληνικών πανεπιστημίων: εισαγωγή καινοτόμων αλλαγών*. Ημερομηνία ανάκτησης Σεπτέμβριος 07, 2019 στον διαδικτυακό τόπο: <http://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/view/2014/2122> .
- Κάτσικας Χ., Σωτήρης Π., (2003). *Η αναδιάρθρωση του ελληνικού πανεπιστημίου. Από την Μπολόνια στην Πράγα και στο Βερολίνο*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (επιμ.), (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*, Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα. (1836-2005). Τεκμήρια ιστορίας. Τόμος Β' (1926-2005)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παμουκτσόγλου, Α., (2001). «Προς μία αξιολογική οπτική για τον «γεννημένο ή αποτελεσματικό δάσκαλο» (έρευνα). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Παρούτσας, Δ., (χ.χ.). *Η διαχείριση της αλλαγής στην εκπαίδευση - σημειώσεις*, Ημερομηνία ανάκτησης Ιούνιος 10, 2019 στον διαδικτυακό τόπο: https://paroutsas.jmc.gr/chng_mng/change2.htm.
- Πασιαρδής, Π., (2008). Τόμος Ι.: *Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιάς Γ., (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση, η στρατηγική της Λισαβόνας, εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006). Τόμος Β'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουλής, Π., (2003). *Το νομικό πλαίσιο λειτουργίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.) Είκοσι χρόνια μετά (1982-2002)*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα Α.Ε.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α., (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ).
- Τζάνη, Μ., Παμουκτσόγλου Τ., (1997). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Συμμετοχή Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Επιμορφωτικά Προγράμματα: Κίνητρα και Εμπόδια

Καλλιάρας Κωνσταντίνος

Καθηγητής Πληροφορικής, 7^ο Γυμνάσιο Τρικάλων,
kkalliaras@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το πλαίσιο, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε με σκοπό να καταγράψει την επίδραση μιας σειράς εμποδίων και κινήτρων στην απόφαση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η καταγραφή της επίδρασης βασίστηκε στην εκτίμηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, ενώ καταγράφηκε επίσης ο βαθμός συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και η εκτίμησή τους σχετικά με την αναγκαιότητα και την επάρκεια των προσφερόμενων επιμορφώσεων. Η έρευνα διενεργήθηκε τον Φεβρουάριο του 2019 με ποσοτική μεθοδολογία και το δείγμα αποτέλεσαν 207 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αν και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ αναγκαία την επιμόρφωση, είχαν χαμηλό βαθμό συμμετοχής σε αυτή, ενώ εξέφρασαν μέτρια ικανοποίηση από τις προσφερόμενες επιμορφωτικές ευκαιρίες. Τα κυριότερα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφώσεις σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική ανάπτυξή τους, ενώ τα κυριότερα εμπόδια σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των προσφερόμενων προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια, επιμόρφωση, κίνητρα, εμπόδια

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Περιλαμβάνει κάθε οργανωμένη μορφή εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μετά την είσοδό τους στο επάγγελμα και καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, γι' αυτό συχνά χρησιμοποιείται γι' αυτή ο όρος «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση» (in-service training), ενώ στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και της ποιότητας του παρεχόμενου από αυτούς έργου. Οι ιδιαιτερότητες του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών αλλά και οι προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος αντικατοπτρίζονται στους ορισμούς που διατυπώθηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Porter (1975) και Henderson (1978), όπως αναφέρεται στον Μαυρογιώργο (1983, 38), η επιμόρφωση ορίζεται ως ένα σύνολο «μέτρων και δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών». Οι Ζαβλάνος (1983) και Χρονοπούλου (1983) τονίζουν, ότι η επιμόρφωση αποβλέπει μεταξύ άλλων στην ανάπτυξη της διανοητικής και ηθικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και της ικανότητας διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων. Ο Παπακωνσταντίνου (1982) επισημαίνει τον καταλυτικό ρόλο της επιμόρφωσης στη σύνδεση επιστημονικής έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης, ενώ ο Ανδρέου (1992) συνδέει την επιμόρφωση με την ομαλή εισαγωγή καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων.

Σύμφωνα με την τυπολογία των Coomps & Ahmed (1974) τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εντάσσονται στο χώρο της μη-τυπικής εκπαίδευσης. Κάτω από την παραδοχή ότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ισχύει το τεκμήριο της ενηλικιότητας, όπως αυτό ορίζεται από τον Κόκκο (2005), μπορούμε να κατατάξουμε την επιμόρφωση στις δραστηριότητες «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» και ειδικότερα στο πεδίο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς οι δραστηριότητές της συνδέονται με το επάγγελμα και

την εργασία (Καραλής, 2013). Το πλήθος και η ποικιλία των μαθησιακών επεισοδίων που περιλαμβάνει η «Διά βίου μάθηση», στα οποία οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν φέροντας οι ίδιοι την ευθύνη για την ανάπτυξή τους (Coffield, 1999) δε μας επιτρέπουν να ταυτίσουμε την έννοια αυτή με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που βασίζεται κυρίως στην οργανωμένη διαδικασία εκπαίδευσης συνήθως στα πλαίσια ομάδας.

Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι ανάλογη της σημασίας και του ρόλου που αποδίδεται στην εκπαίδευση σε εθνικό ή ευρωπαϊκό επίπεδο. Η σημασία που αποδίδει η Ευρωπαϊκή Ένωση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι διάχυτη σε μεγάλο αριθμό επίσημων κειμένων της. Για παράδειγμα στην «Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007) τονίζεται ότι η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο ίδιο κείμενο η κατάρτιση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την κοινωνική πολιτική, την οικονομία και την έρευνα, καθιστώντας την εκπαίδευση βασικό εργαλείο διασφάλισης κοινωνικής συνοχής και ένταξης, εργαλείο καλλιέργειας πνεύματος επιχειρηματικότητας - καινοτομίας και μοχλό βελτίωσης της διδασκαλίας των επιστημών. Η χρησιμότητα της επιμόρφωσης γίνεται ευκολότερα αντιληπτή αν ληφθούν υπόψη οι ελλείψεις που έχουν επισημανθεί στην αρχική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999; Κουτούζης, 1999; Λιακοπούλου, 2009; Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016) καθώς και το πλήθος των προκλήσεων που προσθέτουν στο ρόλο των υπηρετούντων οι εκπαιδευτικές, τεχνολογικές, κοινωνικές ή οικονομικές αλλαγές.

Το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η παρούσα εργασία είναι η συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης. Ενδεικτικό το ενδιαφέροντος για το ζήτημα αυτό είναι το πλήθος των θεωριών που διατυπώθηκαν σε μια προσπάθεια να χαρτογραφηθεί ο μηχανισμός που επηρεάζει τη συμμετοχή ενηλίκων σε αυτού του είδους τα προγράμματα. Η θεωρία των «Δυναμικών πεδίων» (Miller, 1967) συνδέει τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου μάθησης με την κοινωνική ή οικονομική θέση τους, η θεωρία της «Κοινωνικής συμμετοχής» (Cookson, 1986) συνδέει τη συμμετοχή με τη γενικότερη προδιάθεση για συμμετοχή στα κοινά, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία των «Ομάδων αναφοράς» (Darkenwald & Merriam, 1982) οι ενήλικοι κινητοποιούνται περισσότερο λόγω της ένταξης ή της ταύτισής τους με κάποια ομάδα που προσδιορίζεται από κοινά πολιτισμικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αναφορές σε κοινωνικούς ή οικογενειακούς παράγοντες συναντώνται και στη θεωρία της «Μετάβασης» (Aslanian & Brickel, 1980), η οποία θεωρεί τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαίδευση ως μια διέξοδο διαφυγής από γεγονότα που ανατρέπουν την οικογενειακή ή κοινωνική ζωή του ατόμου όπως το διαζύγιο ή το πένθος. Η θεωρία της «Συνταύτισης» (Boshier, 1971) συναρτά τη συμμετοχή ενηλίκων σε διά βίου εκπαίδευση με τον βαθμό εναρμόνισης της αυτό-εικόνας τους με το επαγγελματικό περιβάλλον, ενώ η θεωρία του Rubenson (1977) («Προσδοκία – Σθένος») ορίζει την απόφαση συμμετοχής σε εκπαίδευση ως το αποτέλεσμα μιας λογικής διεργασίας που αξιολογεί το προσδοκώμενο όφελος, τη δύναμη που αποδίδει κάποιος στην εκπαίδευση και το εκτιμώμενο κόστος της συμμετοχής.

Η ύπαρξη εμποδίων συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεί βασικό γνώρισμα των ενηλίκων υποψηφίων εκπαιδευομένων, ενώ ο εντοπισμός τους χαρακτηρίστηκε δυσκολότερος από τον εντοπισμό παραγόντων που διευκολύνουν τη συμμετοχή (Cross, 1981). Αρχικά τα εμπόδια αποδόθηκαν στο πλήθος των ρόλων που αναλαμβάνουν οι ενήλικες αλλά και στις προϋπάρχουσες εμπειρίες μέσω της δημιουργίας ενός άκαμπτου συμπλέγματος πεποιθήσεων και αξιών που εμποδίζει τη συμμετοχή σε εκπαίδευση και την αποδοχή νέων γνώσεων (Polson, 1993). Αν και σύμφωνα με τους Scanlan & Darkenwald (1984) υπάρχουν εμπόδια που ισχύουν για κάθε ομάδα ενηλίκων και σε κάθε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, οι Johnstone & Rivera (1965), Deshler (1996) και McGivney (2006) έκαναν λόγο για σχετικότητα των εμποδίων θεωρώντας ότι αρκετά από τα

εμπόδια που εντοπίζονται δεν έχουν την ίδια επίδραση ή δεν ισχύουν για πολλές κοινωνικές ή επαγγελματικές ομάδες, ενώ όπως υποστήριξαν υπάρχουν και άλλα που ισχύουν μόνο σε συγκεκριμένες ομάδες.

Ενδεικτικό του ενδιαφέροντος που υπήρξε γύρω από τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα διά βίου μάθησης είναι και το πλήθος των τυπολογιών που διατυπώθηκαν σε μια προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν συναφή κίνητρα και εμπόδια. Ο Boshier (1971) διατύπωσε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής που διακρίνει τα κίνητρα σε εξωτερικές προσδοκίες, κίνητρα ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, κοινωνικής προσφοράς, επαγγελματικής αναβάθμισης, διαφυγής από άλλες καταστάσεις και το ενδιαφέρον για τη γνώση. Σε μια προσπάθεια να αποτυπωθεί σε γενικές γραμμές ο μηχανισμός λειτουργίας των κινήτρων, οι Beder & Valentine (1987) τα διέκριναν α) σε εκείνα που δημιουργούνται από το οικονομικό, κοινωνικό ή επαγγελματικό περιβάλλον του ανθρώπου (εξωτερικά) και β) σε εκείνα που συνδέονται με την αίσθηση ικανοποίησης ή πληρότητας που αισθάνεται ένα άτομο μέσα από τη συμμετοχή σε κάποια διαδικασία ή την επίτευξη κάποιου σκοπού (εσωτερικά). Αρκετές ήταν και οι τυπολογίες που διατυπώθηκαν για την κατηγοριοποίηση συναφών εμποδίων ανάλογα με την προέλευσή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η τυπολογία της Cross (1981) που διακρίνει τα εμπόδια σ' εκείνα που σχετίζονται με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ενήλικας σε μια συγκεκριμένη περίοδο (καταστασιακά), σ' εκείνα που σχετίζονται με το λειτουργικό πλαίσιο των προγραμμάτων εκπαίδευσης (θεσμικά) και σ' εκείνα που σχετίζονται με τις προδιαθέσεις του ενήλικα και τις αντιλήψεις του για την εκπαίδευση αλλά και για τον εαυτό του ως εκπαιδευόμενο (προδιαθετικά).

Στη χώρα μας η υψηλή συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση δε μπορεί να θεωρηθεί αυτονόητη, καθώς η υποχρεωτικότητά της περιορίζεται στην εισαγωγική επιμόρφωση και σε λίγα ταχύρρυθμα προγράμματα κυρίως ενόψει εκπαιδευτικών αλλαγών. Θα πρέπει επίσης να θεωρηθεί πιθανό ότι η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της επιμόρφωσης επηρεάζεται από τις συνθήκες που ισχύουν εντός του στενού ή του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο αυτοί καλούνται να επιτελέσουν το έργο τους. Σε μεγάλο βαθμό αυτές οι συνθήκες απορρέουν από το νομοθετικό πλαίσιο είτε αυτό αφορά άμεσα την επιμόρφωση είτε άλλες λειτουργίες της εκπαίδευσης, ενώ δε θα πρέπει να θεωρείται αμελητέα η επίδραση του γενικότερου κλίματος, όπως διαμορφώνεται από τις συνθήκες οικονομικής κρίσης. Στοιχεία του νομοθετικού πλαισίου που ίσως επηρέασε τη στάση έναντι της επιμόρφωσης αποτελούν οι διατάξεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Προεδρικό διάταγμα 50/2013) που θεωρούσε την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξή τους βασικό κριτήριο αξιολόγησης, καθώς και οι διατάξεις για τη μοριοδότησή τους σε περίπτωση μετάβασης σε καθεστώς διαθεσιμότητας (Φ.Ε.Κ.: 167/23-7-2013, 1992/Β/14.8.2013, 2757/29.10.2013). Αυτές οι ρυθμίσεις ενδεχομένως υπερτόνισαν τη σημασία των τυπικών προσόντων που θα μπορούσαν να αποτιμηθούν με μετρήσιμο τρόπο σε οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης. Δε θα πρέπει επίσης να παραβλεφθεί το γεγονός ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα συγκεκριμένων προδιαγραφών αποτελεί μοριοδοτούμενο τυπικό προσόν για την πρόσληψη εκπαιδευτικών και για τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων από υπηρετούντες εκπαιδευτικούς. Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθούν η παράταση της υπηρετήσης των εκπαιδευτικών ως και τα 67 έτη ηλικίας, η αύξηση του εβδομαδιαίου ωραρίου και η πολιτική διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού εν μέσω οικονομικής κρίσης που μπορεί να αυξήσει τις μετακινήσεις εκπαιδευτικών σε άλλο σχολείο, άλλο τύπο σχολείου ή άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης. Τα παραπάνω επιβάλουν τη διερεύνηση της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα όχι μόνο σε σχέση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν, αλλά και σε σχέση με το πλαίσιο εντός του οποίου αυτά υλοποιούνται.

Το ζήτημα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα έχει ερευνηθεί επανειλημμένα στη χώρα μας. Στις έρευνες του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) σε εκπαιδευτικούς Γυμνασίων, Λυκείων (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008α) και σε εκπαιδευτικούς της Τεχνικής εκπαίδευσης (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007) αλλά και στην έρευνα του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) ενόψει του «Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης», καταγράφηκε προβάδισμα των εξωτερικών κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφώσεις έναντι των εσωτερικών. Κίνητρα που αναφέρθηκαν ήταν η πρόβλεψη πιστοποίησης, η προσμέτρηση της επιμόρφωσης ως τυπικού προσόντος, η αμειβόμενη συμμετοχή, η υλοποίηση σε εργάσιμες ώρες και η απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα για το διάστημα της επιμόρφωσης. Αντίθετα σε μια σειρά άλλων ερευνών εντοπίστηκαν εσωτερικά κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφώσεις. Ειδικότερα αναφέρθηκαν η κάλυψη αναγκών στο γνωστικό αντικείμενο για αύξηση της αποδοτικότητας (Τύπας & Παπαχρήστου, 2002; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007), η αναγνώριση της σημασίας της επιμόρφωσης για τη σχολική καθημερινότητα (Gorozidis & Παραϊοαννου, 2014) και η ενημέρωση για εκπαιδευτικές αλλαγές (Κατσαντά, 2005). Χαρακτηριστικό στις παραπάνω έρευνες είναι, ότι κίνητρα όπως η επαγγελματική εξέλιξη, η απόκτηση πιστοποιητικών και η διαφυγή από τη σχολική πραγματικότητα εμφάνισαν μικρό βαθμό επίδρασης.

Αντίθετα με τις έρευνες που προαναφέρθηκαν, οι έρευνες του Στασινού (2017) και της Καραγιάννη (2018) που διεξήχθησαν στα πλαίσια μεταπτυχιακών προγραμμάτων εστίασαν και στη συσχέτιση δημογραφικών στοιχείων και της επίδρασης κινήτρων/εμποδίων στην απόφαση συμμετοχής σε επιμόρφωση. Τα ευρήματα της έρευνας του Στασινού (2017) δε δημιουργούν σαφή εικόνα γύρω από τη συσχέτιση αυτή. Αντίθετα η έρευνα της Καραγιάννη (2018) κατέγραψε μεγαλύτερη επίδραση κινήτρων που σχετίζονται με την κάλυψη προσωπικών αναγκών, την αύξηση της αποτελεσματικότητας, την ανανέωση του ενδιαφέροντος για την εργασία, την εδραίωση του αισθήματος επαγγελματικής επάρκειας και την ευκολία πρόσβασης στο χώρο εκπαίδευσης σε γυναίκες εκπαιδευτικούς έναντι των ανδρών. Επίσης το κίνητρο της ανανέωσης του ενδιαφέροντος για την εργασία, καθώς και το εμπόδιο της απουσίας κατάλληλων εκπαιδευτικών δομών βρέθηκαν να έχουν μεγαλύτερη επίδραση στους μεγαλύτερους σε ηλικία και αρχαιότερους σε σχέση με νεότερους ή με λίγα χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικούς. Πέραν των παραπάνω στοιχείων ίσως να είχε ενδιαφέρον και η διερεύνηση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα σε χαρακτηριστικά της υπηρεσιακής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της επίδρασης συγκεκριμένων κινήτρων ή εμποδίων στην απόφασή συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η τρέχουσα σχέση υπηρετήσης (οργανική θέση, υπεραριθμία, διάθεση) και το πλήθος των σχολείων ταυτόχρονης υπηρετήσης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει την εκτιμώμενη (από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς) επίδραση μιας σειράς κινήτρων και εμποδίων στην απόφασή τους για συμμετοχή σε επιμορφώσεις. Επιχειρήθηκε επίσης να καταγραφεί ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις, η εκτίμησή τους για την αναγκαιότητά τους αλλά και για την επάρκεια των προσφερόμενων επιμορφωτικών ευκαιριών. Στα πλαίσια του σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας διατυπώθηκαν και διερευνήθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Πόσο συχνά συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφωτικά προγράμματα;
- Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία την επιμόρφωσή τους;
- Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί επαρκή την επιμόρφωσή τους;
- Ποια είναι τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης;
- Ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και του βαθμού επίδρασης κινήτρων/εμποδίων;

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επικαιροποίηση της γνώσης μέσα από τον επανέλεγχο προηγούμενων ευρημάτων και την εξέταση του ζητήματος στο πλαίσιο που ορίζει η τρέχουσα κοινωνικο-οικονομική συγκυρία. Επιπλέον η μελέτη του ζητήματος σε συγκεκριμένη περιοχή μπορεί να συμβάλει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων εφαρμογής αποκεντρωμένης επιμορφωτικής πολιτικής.

Μεθοδολογία έρευνας*Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων*

Ο πληθυσμός της έρευνας που διενεργήθηκε τον Φεβρουάριο του 2019 ήταν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το δείγμα αποτέλεσαν 207 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια και Λύκεια της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Τρικάλων. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε βολική δειγματοληψία με βασικό κριτήριο την ευκολία πρόσβασης στο σχολείο υπηρετήσης των εκπαιδευτικών και την προθυμία τους να λάβουν μέρος στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο παραδόθηκε στους εκπαιδευτικούς στον χώρο εργασίας τους μετά από σύντομη ενημέρωση, ενώ στάλθηκε σε απομακρυσμένα σχολεία η ηλεκτρονική του έκδοση (Google form). Βασικά δημογραφικά στοιχεία για το δείγμα της έρευνας παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Ομάδα εκπαιδευτικών	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο		
Άνδρες	90	43.5
Γυναίκες	117	56.5
Ηλικία		
έως 35	3	1.4
36-45	49	23.7
46-55	96	46.4
56-...	59	28.5
Έτη υπηρεσίας		
1-8	5	2.4
9-15	47	22.7
16-23	83	40.1
24-30	46	22.2
31-....	26	12.6
Επίπεδο σπουδών		
Βασικό πτυχίο	146	70.5
Δεύτερο πτυχίο	7	3.4
Μεταπτυχιακό	54	26.1
Πλήθος σχολείων ταυτόχρονης υπηρετήσης		
Ένα σχολείο	150	72.5
2 ή περισσότερα σχολεία	57	27.5
Τρέχουσα σχέση υπηρετήσης		
Οργανική θέση χωρίς υπεραριθμία	145	70.1
Οργανική υπεραριθμία /διάθεση	57	27.5
Αναπληρωτής/τρια	5	2.4
Υπηρετήση σε διοικητική θέση		
Ναι	24	11.6
Όχι	183	88.4

Το είδος των δεδομένων (δημογραφικά στοιχεία, εκτιμήσεις εκπαιδευτικών) αλλά και ο μετρήσιμος χαρακτήρας του στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν ήταν συμβατά με την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία και υιοθετήθηκε. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, με κλειστού τύπου ερωτήσεις κυρίως, στις οποίες οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να απαντήσουν με τη βοήθεια 4-βαθμης κλίμακας τύπου Likert («Καθόλου», «Λίγο», «Πολύ», «Πάρα πολύ»). Αυτή η επιλογή θα μπορούσε να εξασφαλίσει τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών σε σύντομο χρόνο, ενώ εκτιμήθηκε ότι οι απαντήσεις των

συμμετεχόντων θα ήταν απαλλαγμένες από τη «μεροληψία απόκρισης», που θα στόχευε στην κοινωνική αποδοχή (Robson, 2010). Κρίθηκε επίσης σκόπιμο να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, με τις οποίες οι συμμετέχοντες θα είχαν την ευκαιρία να καταγράψουν οι ίδιοι κίνητρα και εμπόδια που θεωρούσαν σημαντικά αλλά και να καταθέσουν προτάσεις βελτίωσης της επιμόρφωσης. Για την ανάπτυξη της υποενότητας του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με τα κίνητρα χρησιμοποιήθηκε ως βάση η Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής του Boshier (1971; 1973), όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα. Επίσης κρίθηκε σκόπιμη η προσθήκη μιας επιπλέον κατηγορίας κινήτρων προκειμένου να διερευνηθεί αν κάποια βασικά χαρακτηριστικά των σεμιναρίων (π.χ. μεθοδολογία, χρονοπρογραμματισμός) θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να λάβουν μέρος σ' αυτά.

Η ανάπτυξη της υποενότητας του ερωτηματολογίου για τα εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα βασίστηκε στην τυπολογία της Cross (1981) που διακρίνει τα εμπόδια συμμετοχής σε: 1) Καταστασιακά, 2) Θεσμικά και 3) Προδιαθετικά. Η υιοθέτηση τυπολογιών που χρησιμοποιήθηκαν από πολλούς ερευνητές κάνει εφικτή τη σύγκριση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα ευρήματα συναφών ερευνών, ενώ σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική μελέτη και την αξιολόγηση του ερευνητικού εργαλείου από ομάδα έμπειρων εκπαιδευτικών διασφαλίζει σε σημαντικό βαθμό την εγκυρότητα περιεχομένου του ερευνητικού εργαλείου. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επιβεβαιώθηκε από τις υψηλές τιμές του δείκτη Cronbach's alpha για κάθε ομαδοποιημένο παράγοντα κινήτρων/εμποδίων για τον οποίο υπολογίστηκε.

Μεταξύ των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών για τα οποία διερευνήθηκε πιθανή συσχέτιση με την επίδραση κινήτρων και εμποδίων ήταν η «σχέση υπηρετήσης» και το «πλήθος σχολείων ταυτόχρονης υπηρετήσης». Σύμφωνα με τη νομοθεσία (ΠΔ 50/1996, 100/1997, ΦΕΚ 1670/2016, 2758/2016) οργανική θέση καταλαμβάνει ο εκπαιδευτικός βάσει μοριοδότησης, όταν στο σχολείο υπάρχουν 12 τουλάχιστον ώρες μαθημάτων Α' ανάθεσης, ενώ αν οι ώρες αυτές μειωθούν χαρακτηρίζεται «Οργανικά υπεράριθμος». Εκπαιδευτικός που δεν κατέχει οργανική θέση παραμένει στη «Διάθεση» της οικείας Διεύθυνσης και συμπληρώνει το ωράριό του σε ένα ή περισσότερα σχολεία. Το ίδιο συμβαίνει και με οποιονδήποτε εκπαιδευτικό (οργανικά τοποθετημένο ή υπεράριθμο), όταν δεν συμπληρώνει ωράριο. Η καταγραφή της συμμετοχής σε επιμορφώσεις έγινε για το διάστημα της τελευταίας 5ετίας, ώστε να είναι εφικτή η αποτύπωση της συστηματικότητας της συμμετοχής (Καραλής, 2016) και να εξουδετερωθεί πιθανή προσωρινή αποχή από επιμορφωτικά προγράμματα λόγω έλλειψης προσφοράς ή παροδικών κωλυμάτων.

Μεθοδολογία Ανάλυσης Δεδομένων

Μετά την εισαγωγή των δεδομένων στο λογισμικό SPSS υπολογίστηκαν οι τιμές των μεταβλητών που αντιστοιχούσαν στις κατηγορίες κινήτρων και εμποδίων βάσει των τυπολογιών που υιοθετήθηκαν, ως ο μέσος όρος των τοποθετήσεων κάθε συμμετέχοντα στις προτάσεις κάθε κατηγορίας. Ακολούθησε υπολογισμός περιγραφικών στατιστικών μέτρων (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, συχνότητες), ενώ για να ελεγχθεί πιθανή συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών πραγματοποιήθηκε σύγκριση μέσων όρων των τιμών μιας ποσοτικής μεταβλητής (π.χ. εκτιμώμενη επίδραση κινήτρων) μεταξύ των κατηγοριών ποιοτικών μεταβλητών (π.χ. φύλο). Στην περίπτωση ποιοτικών μεταβλητών με 2 κατηγορίες εφαρμόστηκε έλεγχος μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test), ενώ στην περίπτωση ποιοτικών μεταβλητών με περισσότερες από 2 κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA). Καθώς δεν κατέστη δυνατή η συγκέντρωση ικανού αριθμού εκπαιδευτικών έως 35 ετών, εκπαιδευτικών με 1-8 έτη υπηρεσίας και αναπληρωτών, αυτές οι κατηγορίες αποκλείστηκαν από περαιτέρω ανάλυση.

Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατέγραψαν κατά μέσο όρο (M) συμμετοχή σε 3.26 σεμινάρια κατά την τελευταία πενταετία (τυπική απόκλιση, SD= 1.81). Μεγαλύτερη συμμετοχή σε σεμινάρια είχαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (M=3.89, SD=2.01), οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 16-23 έτη (M=3.81, SD=1.75) και οι υπηρετούντες με διάθεση ή οργανική υπεραριθμία (M=3.77, SD=1.81). Τα χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής καταγράφηκαν για εκπαιδευτικούς που είχαν περισσότερα από 31 έτη υπηρεσίας (M=2.65, SD=2.02), εκπαιδευτικούς με 24-30 έτη υπηρεσίας (M=2.70, SD=1.71) και για εκπαιδευτικούς άνω των 56 ετών (M=2.83, SD=1.94). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου σύγκρισης μέσων όρων t-test ($t(198) = -.177, p = .002$) οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη συμμετοχή σε σεμινάρια (M=3,89 SD=2,01) έναντι όσων κατείχαν μόνο βασικό πτυχίο (M=2,99 SD=1,68). Επίσης διαπιστώθηκε ($t(200) = 0.745, p = .011$) ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν με καθεστώς διάθεσης ή οργανική υπεραριθμία (M=3,77 SD=1,81) είχαν μεγαλύτερη συμμετοχή από οργανικά μη υπεράριθμους εκπαιδευτικούς (M=3,06 SD=1,77). Τέλος ο έλεγχος One-Way Anova έδειξε ($F(3,198)=5.304, p=.002$) ότι οι εκπαιδευτικοί με 16-23 έτη υπηρεσίας κατέγραψαν υψηλότερο βαθμό συμμετοχής σε σεμινάρια (M=3,81 SD=1,75) έναντι των εκπαιδευτικών με 24-30 έτη υπηρεσίας (M=2,70 SD=1,71) αλλά και έναντι των εκπαιδευτικών με περισσότερα από 31 έτη υπηρεσίας (M=2,65 SD=2,02).

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης εκτιμήθηκε ως αρκετά υψηλή, καθώς υπολογίστηκε μέσος όρος 3.21 (SD 0.65). Πιο αναγκαία θεωρούν την επιμόρφωση οι υπηρετούντες σε διοικητική θέση, ενώ λιγότερο αναγκαία θεωρούν την επιμόρφωση οι άγαμοι εκπαιδευτικοί. Σε αντίθεση με την υψηλή αναγκαιότητα της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτίμησαν την επάρκεια των προσφερόμενων επιμορφωτικών ευκαιριών ως μέτρια, καθώς υπολογίστηκε μέσος όρος 2.50 (SD=0.62). Ειδικότερα οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν μεγαλύτερη ικανοποίηση για την τοποθεσία και τη μεθοδολογία υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ενώ εξέφρασαν μικρότερη ικανοποίηση για το πλήθος των επιμορφωτικών σεμιναρίων που τους ενδιαφέρουν και για τη διάρκειά τους. Μεγαλύτερο βαθμό επάρκειας απέδωσαν στις προσφερόμενες επιμορφώσεις οι υπηρετούντες σε διοικητική θέση (M=2.76, SD=0.61), ενώ χαμηλότερο βαθμό επάρκειας απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46-55 ετών (M=2.36, SD=0.51).

Τα κίνητρα με τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ήταν ο «Εμπλουτισμός της διδακτικής μεθοδολογίας» (M=3.36, SD=0.67), το «Περιεχόμενο του προγράμματος» (M=3.28, SD=0.69) και η «Θετική στάση απέναντι στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων» (M=3.24, SD=0.68). Τα κίνητρα με τη μικρότερη επίδραση ήταν η «Διαφυγή από την οικογενειακή ρουτίνα» (M=1.58, SD=0.73), η «Διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου» (M=1.77, SD=0.82) και η «Συμμετοχή συναδέλφων στην επιμόρφωση» (M=1.75, SD=0.80). Οι κατηγορίες κινήτρων με τη μεγαλύτερη επίδραση ήταν τα κίνητρα που σχετίζονται με τις αξίες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (M=2.93, SD=0.58), καθώς και τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης (M=2.93, SD=0.59). Οι κατηγορίες κινήτρων με τη μικρότερη επίδραση ήταν η «Διαφυγή από άλλες καταστάσεις» (M=1.82, SD=0.65) και οι «Κοινωνικοί λόγοι» (M=1.99, SD=0.64). Ο έλεγχος σύγκρισης μέσων όρων t-test έδειξε ($t(198) = -2.271, p = .024$) στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη επίδραση των κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης στις γυναίκες εκπαιδευτικούς (M=3.01, SD=0.57) σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους (M=2.82, SD=0.59).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ανοικτά ερωτήματα για τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφώσεις επιβεβαιώνουν τα ευρήματα από τα αντίστοιχα κλειστά ερωτήματα. Σύμφωνα με αυτές τις απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται περισσότερο από την προοπτική απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και τον εμπλουτισμό της διδακτικής μεθοδολογίας τους, ενώ συνδέουν την επιμόρφωση με την αύξηση της αποδοτικότητάς τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι καταγράφηκαν απαντήσεις όπως «για να ενημερώνομαι για νέες

μεθόδους διδασκαλίας», «απόκτηση γνώσεων», «για να είμαι πιο αποδοτικός», «προσωπικό ενδιαφέρον για βελτίωση», «για μεγαλύτερη επαγγελματική αυτοπεποίθηση», «για να μπορώ να παρακολουθήσω κι άλλα προγράμματα στο μέλλον». Εμφανής ήταν και η επίδραση κινήτρων που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των σεμιναρίων, καθώς αναφέρθηκαν κίνητρα όπως «ο χρόνος και ο τρόπος υλοποίησης», «η χρήση νέων τεχνολογιών» και το «περιεχόμενο του σεμιναρίου».

Το «Υψηλό κόστος συμμετοχής» ήταν το εμπόδιο με τη μεγαλύτερη αποτρεπτική επίδραση ($M=3.89$, $SD=0.89$), ενώ ακολουθούσαν η «Πρόσβαση στον τόπο υλοποίησης» ($M=3.09$, $SD=0.88$) και η «Δυσκολία μετακίνησης» ($M=3.00$, $SD=0.95$). Αντίθετα φάνηκε να μην προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς η «Πιθανή αρνητική άποψη της οικογένειάς τους για την επιμόρφωση» ($M=1.25$, $SD=0.59$), η «Ηλικία» ($M=1.58$, $SD=0.78$) και η «Συνεργασία με συναδέλφους» ($M=1.66$, $SD=0.75$). Τα θεσμικά εμπόδια ήταν η κατηγορία εμποδίων με τη μεγαλύτερη επίδραση ($M=2.87$, $SD=0.62$), ενώ τα καταστασιακά εμπόδια ήταν η κατηγορία με τη μικρότερη επίδραση ($M=1.99$, $SD=0.47$). Ο έλεγχος t-test έδειξε ($t(205) = 3.079$, $p = .002$) μεγαλύτερη επίδραση των καταστασιακών εμποδίων στους άντρες ($M=2.10$, $SD=0.46$) σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($M=1.91$, $SD=0.45$). Επίσης διαπιστώθηκε ($t(205) = 2.316$, $p = .022$) μεγαλύτερη επίδραση των προδιαθετικών εμποδίων σε άνδρες εκπαιδευτικούς ($M=2.16$, $SD=0.62$) σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους ($M=1.97$, $SD=0.53$). Ο ίδιος έλεγχος έδειξε ($t(200) = 2.557$, $p = .011$) μεγαλύτερη επίδραση των θεσμικών εμποδίων σε εκπαιδευτικούς με διοικητική θέση ($M=3.17$, $SD=0.48$) σε σχέση με όσους είχαν μόνο διδακτικά καθήκοντα ($M=2.83$, $SD=0.63$), ενώ εντοπίστηκε ($t(200) = 2.148$, $p = .033$) μεγαλύτερη επίδραση των προδιαθετικών εμποδίων σε οργανικά μη υπεράριθμους εκπαιδευτικούς ($M=2.12$, $SD=0.58$) σε σχέση με οργανικά υπεράριθμους ή υπηρετούντες υπό καθεστώς διάθεσης εκπαιδευτικούς ($M=1.93$, $SD=0.55$). Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών η ανάλυση διακύμανσης One-way anova έδειξε ($F(2, 201)=4.494$, $p=.012$) μεγαλύτερη επίδραση των προδιαθετικών εμποδίων σε εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 56 ετών ($M=2.24$, $SD=0.65$) σε σχέση με εκπαιδευτικούς ηλικίας 36-45 ετών ($M=1.93$, $SD=0.46$). Για τα έτη υπηρεσίας διαπιστώθηκε συσχέτιση του χαρακτηριστικού με την επίδραση θεσμικών και προδιαθετικών για δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών: Συγκεκριμένα από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way Anova) διαπιστώθηκε ($F(3, 198)=3.748$, $p=.012$) μεγαλύτερη επίδραση των θεσμικών εμποδίων σε εκπαιδευτικούς με 24-30 έτη υπηρεσίας ($M=3.08$, $SD=0.66$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν 16-23 έτη υπηρεσίας ($M=2.74$, $SD=0.55$). Επίσης διαπιστώθηκε ($F(3, 198)=6.740$, $p=.000$) μεγαλύτερη επίδραση των προδιαθετικών εμποδίων στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 31 έτη υπηρεσίας ($M=2.44$, $SD=0.48$) σε σχέση με εκπαιδευτικούς που είχαν 9-15 έτη υπηρεσίας ($M=1.99$, $SD=0.55$) αλλά και εκπαιδευτικούς με 16-23 έτη υπηρεσίας ($M=1.93$, $SD=0.47$).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ανοικτά ερωτήματα για τα εμπόδια συμμετοχής επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα ευρήματα από τα αντίστοιχα κλειστά ερωτήματα. Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών τα κυριότερα εμπόδια ήταν θεσμικά και σχετίζονταν κυρίως με τον τόπο υλοποίησης των προγραμμάτων και την πρόσβαση σ' αυτόν. Ενδεικτικά εμπόδια που αναφέρθηκαν ήταν η «μεγάλη απόσταση από τον τόπο κατοικίας», η «δυσκολία στις μετακινήσεις» και η «μεγάλη διάρκεια του σεμιναρίου», η «μη σύνδεση του περιεχομένου με τα ενδιαφέροντα ή τις πραγματικές ανάγκες» και το «οικονομικό κόστος συμμετοχής». Κατονομάστηκαν επίσης καταστασιακά εμπόδια όπως η «έλλειψη χρόνου» και οι «οικογενειακές υποχρεώσεις», ενώ υπήρξαν ελάχιστες αναφορές σε προδιαθετικά εμπόδια. Κεντρική θέση μεταξύ των προτάσεων για τη βελτίωση της επιμόρφωσης κατέχει η σύνδεσή της με τις πραγματικές ανάγκες και ο προσανατολισμός στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων. Προτείνεται επίσης καλύτερη οργάνωση και υλοποίηση περισσότερων επιμορφώσεων κοντά στον τόπο κατοικίας, χωρίς οικονομικό κόστος συμμετοχής, από έμπειρους εκπαιδευτές που διατηρούν στενή σχέση με τη σχολική πραγματικότητα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση για διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και

συνδιαμόρφωση βασικών χαρακτηριστικών των σεμιναρίων, ενώ καταγράφηκαν ελάχιστες προτάσεις θεσμοθέτησης εξωτερικών κινήτρων όπως η αμειβόμενη συμμετοχή και η χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας.

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Το χαμηλό επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια έρχεται σε αντίθεση με τον υψηλό βαθμό αναγκαιότητας που αυτοί αναγνωρίζουν στην επιμόρφωση. Την αντίθεση αυτή ενδεχομένως εξηγεί η χαμηλή, όπως εκτιμήθηκε, επάρκεια των προσφερόμενων επιμορφώσεων. Αυτή η χαμηλή επάρκεια ιδιαίτερα ως προς το πλήθος των προσφερόμενων προγραμμάτων, ίσως οφείλεται στο ότι ελάχιστες επιμορφώσεις μεγάλης κλίμακας υλοποιήθηκαν στη χώρα μας κατά τα τελευταία χρόνια. Ως αυστηρότεροι κριτές των σεμιναρίων εμφανίζονται εκπαιδευτικοί με υψηλή συμμετοχή σε αυτά (υπηρετούντες με διάθεση ή οργανική υπεραριθμία και εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 16-23 έτη). Υποθέτοντας ότι αυτή η εκτίμηση τεκμηριώνεται μέσα από μεγαλύτερη εμπειρία συμμετοχής σε επιμορφώσεις, τότε το εύρημα αυτό αποκτά βαρύνουσα σημασία.

Η υψηλή συμμετοχή σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης από κατόχους υψηλότερων τυπικών προσόντων καταγράφηκε επανειλημμένα από συναφείς έρευνες (OECD, 2009; Καραλής, 2016). Όπως χαρακτηριστικά λέει η Cross (1981, 55) «*η μάθηση είναι εθιστική, όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερη επιθυμούν*». Η υψηλή συμμετοχή σε σεμινάρια υπεράριθμων και υπηρετούντων υπό καθεστώς διάθεσης εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποδοθεί στη μεγαλύτερη έκθεση σε κίνδυνο μετακίνησης σε άλλο σχολείο, ακόμα και σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης. Σ' αυτές τις προκλήσεις η επιμόρφωση ίσως να αποτελεί μια απάντηση. Όσο για τους εκπαιδευτικούς που έχουν 16-23 έτη υπηρεσίας μπορεί να εικάσει κανείς ότι το επίπεδο εμπειρίας τους επιτρέπει ακριβέστερη διάγνωση των αναγκών τους, ενώ το μεγάλο διάστημα που απομένει ως την αφυπηρέτησή τους καθιστά συμφέρουσα κάθε επένδυση σε εκπαίδευση.

Αυτό δεν φαίνεται να συμβαίνει στους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα από 24 έτη υπηρεσίας ή έχουν ηλικία άνω των 56 ετών, που καταγράφουν χαμηλά επίπεδα συμμετοχής σε συμφωνία με τα ευρήματα συναφών ερευνών (ενδεικτικά Edwards, Sieminski, & Zeldin, 1996; Belanger, 1997; Doets et al., 2001). Συχνά ανάλογα ευρήματα ερμηνεύονται στη βάση ενός απλοποιημένου μοντέλου κόστους-οφέλους και αποδίδονται στο μικρό διάστημα που απομένει ως τη συνταξιοδότηση και καθιστά την επένδυση σε εκπαίδευση λιγότερο ελκυστική (Boeren et al., 2010). Ενδιαφέρουσα είναι και η προσέγγιση των Jacobs & Van der Kamp (1998) που αποδίδουν τη χαμηλή συμμετοχή σε έλλειψη προαπαιτούμενων προσόντων για την παρακολούθηση επιμορφώσεων. Σε κάθε περίπτωση αυτές οι ομάδες εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται και εκπαιδευτικοί που σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία πρόκειται να παραμείνουν στην υπηρεσία μέχρι και τα 67 τους χρόνια και θα ήταν χρήσιμο να ερευνηθούν τα βαθύτερα αίτια της αποστασιοποίησής τους.

Η υψηλότερη επίδραση των εσωτερικών κινήτρων έναντι των εξωτερικών που καταγράφηκε, συμφωνεί με ευρήματα συναφών ερευνών, όπως αυτή του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών – Κέδρος (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2008β) στην οποία αναφέρθηκαν ως κίνητρα η απόκτηση νέων γνώσεων και η βελτίωση των διδακτικών μεθόδων. Συμφωνία υπάρχει και με τις έρευνες που υλοποίησαν οι Τύπας & Παπαχρήστου (2002) και Υφαντή & Βοζαίτης (2007) που ανέφεραν ως ισχυρά κίνητρα την κάλυψη αναγκών στο γνωστικό αντικείμενο και την αύξηση της αποδοτικότητας αλλά και με την έρευνα της Καραγιάννη (2018) ως προς το ότι τα κίνητρα που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη είχαν μεγαλύτερη επίδραση στις γυναίκες έναντι των ανδρών. Συμφωνία επίσης διαπιστώθηκε και με τα ευρήματα της έρευνας των Gorozidis & Papaioannou (2014) που εντόπισαν σημαντική επίδραση της αναγνώρισης της σημασίας της επιμόρφωσης για τη σχολική καθημερινότητα. Η υψηλή αποτρεπτική επίδραση του κόστους συμμετοχής μάλλον δεν προκαλεί εντύπωση, δεδομένων των οικονομικών συνθηκών που επικρατούν στη χώρα μας. Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί,

ότι εξίσου υψηλή επίδραση αυτού του εμποδίου εντοπίστηκε σε έλληνες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πριν από την οικονομική κρίση (Ο.Ε.Π.ΕΚ, 2008α) αλλά και σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης άλλων χωρών (OECD, 2009, 2014). Παρόμοια εμπόδια με αυτά που εντόπισε η παρούσα έρευνα, εντοπίστηκαν και από άλλες έρευνες, όπως για παράδειγμα η δυσκολία στις μετακινήσεις των εκπαιδευομένων (Ο.Ε.Π.ΕΚ, 2008α) και η έλλειψη χρόνου (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007; Ο.Ε.Π.ΕΚ, 2008α; OECD, 2009). Τα θεσμικά εμπόδια έχουν υψηλότερη επίδραση έναντι άλλων κατηγοριών εμποδίων, ωστόσο μεταξύ αυτών τη χαμηλότερη επίδραση έχουν τα εμπόδια που σχετίζονται με την ενημέρωση για τα επιμορφωτικά προγράμματα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ικανοποιητικά τις δυνατότητες επικοινωνίας του Παγκόσμιου Ιστού, του Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου και του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου εξασφαλίζοντας έγκαιρη και επαρκή πληροφόρηση.

Συμπεράσματα

Αναμφίβολα τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν θετική προδιάθεση απέναντι στην επιμόρφωση και πίστη στην αναγκαιότητά της. Αν και δείχνουν ότι τάσσονται στην υπηρεσία μιας μακροπρόθεσμης προοπτικής προσωπικής και επαγγελματικής βελτίωσης είναι εμφανές ότι προσβλέπουν στη βοήθεια της επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων της σχολικής καθημερινότητάς τους. Η προσήλωση στον προφανή ρόλο της επιμόρφωσης φαίνεται άλλωστε και από τη μικρή επίδραση που έχουν πιθανά παράπλευρα οφέλη της όπως η διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου. Αν και στη χώρα μας διαμορφώθηκαν κατά τα τελευταία χρόνια συνθήκες ικανές να αυξήσουν την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών στρέφοντάς τους στην απόκτηση περισσότερων τυπικών προσόντων, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν αυτό μέσω της επιμόρφωσης. Φαίνεται λοιπόν ότι το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών παίζει μικρό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης τους έναντι της επιμόρφωσης, ενώ αμελητέος είναι και ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μια αναντιστοιχία προσφοράς και ζήτησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Με πολύ σαφή τρόπο οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν αίτημα για σύνδεση της επιμόρφωσης με τις πραγματικές ανάγκες τους. Η χαμηλή επάρκεια των προσφερόμενων επιμορφωτικών ευκαιριών σε συνδυασμό με την υψηλή αποτρεπτική επίδραση των θεσμικών εμποδίων στρέφει το ενδιαφέρον στο πεδίο της σχεδίασης επιμορφωτικών προγραμμάτων και αναδεικνύει τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών ως μια προτεραιότητα.

Αν και η βολική δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, εντούτοις τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλουν, ακόμα και με τη μορφή ενδείξεων, στην προσπάθεια χαρτογράφησης του μηχανισμού που ενισχύει ή δυσχεραίνει τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η φύση των ευρημάτων επιβάλλει τη συνέχιση της έρευνας ενδεχομένως με εστίαση σε συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 56 ετών ή με περισσότερα από 24 έτη υπηρεσίας.

Αναφορές

Aslanian, C. B., & Brickell, H. M. (1980). *Americans in transition: Changes as reason for adult learning*. New York: Future Directions for a Learning Society – College Board.

Beder, H., & Valentine, T. (1987). *Iowa's adult basic education students: Descriptive profiles based on motivations, cognitive ability and socio-demographic variables*. Department of education: University of Iowa.

Belanger, P., (1997). *New patterns of adult learning: a six-country comparative study*. New York: Pergamon Press.

Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International journal of lifelong education*, 29(1), 45-61.

- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of Adult Education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Journal*, 21(2), 3-26.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: a Theoretical model. *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255-282.
- Coffield, F. (1999). Breaking the consensus: Lifelong learning as social control. *British Educational Research Journal*, 25(4), 479-499.
- Cookson, P. S. (1986). A framework for theory and research on adult education participation. *Adult Education Quarterly*, 36(3), 130-141.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G., Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. London: Harper & Row.
- Deshler, D. (1996). Participation: Role of motivation. *International Encyclopedia of Adult Education and Training* 2, 570-575. Oxford: Pergamon Elsevier.
- Doets, C., Hake, B. J., & Westerhuis, A. (Eds.). (2001). *Lifelong learning in the Netherlands: The state of the art in 2000*. Cinop.
- Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D., (Eds.) (1996). *Adult learners, education and training*. London: Routledge.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Jacobs, I., & Van der Kamp, M., (1998). Deelname en behoeften in de volwasseneneducatie. *Stoho*, 18, 1-25.
- Johnstone, J. W. C., & Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of American adults*. Hawthorne, NY: Aldine.
- McGivney, V. (2006). Attracting new groups into learning: Lessons from research in England. In *Lifelong learning, participation and equity*. Springer, Dordrecht.
- Miller, H. L. (1967). *Participation of adults in education: A force-field analysis*. Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults – Boston University.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD.
- Polson, C. J. (1993). Teaching Adult Students. *IDEA Paper*, 29.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rubenson, K. (1977). *Participation in recurrent education: A research review*. Paris: OECD.
- Scanlan, C. S., & Darkenwald, G. G. (1984). Identifying deterrents to participation in continuing education. *Adult education quarterly*, 34(3), 155-166.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, τόμος Β'.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρέου, Α. (1992). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος συγγραφέων καθηγητών.
- Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία (2016). *Πορίσματα*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών* SEC(2007) 931 SEC(2007) 933. Ανακτήθηκε στις 23-11-2018 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EL>

- Ζαβλάνος, Μ. (1983). Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 104-110.
- Καραγιάννη, Γ. Κ. (2018). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ – ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2016). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση: Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής (2011-2016)*. ΙΝΕ-ΓΣΕΕ – ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
- Κατσαντά, Π. (2005). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τόμος Α΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιακοπούλου, Μ. (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινίσεις - Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο - Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Τεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008α). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ – ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008β). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ – ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης: Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών (2010-2013)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπακωνσταντίνου Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 46-54.
- Στασινός, Μ. (2017). *Κίνητρα, εμπόδια και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Τύπας, Γ., & Παπαχρήστου, Μ. (2002). Ο θεσμός της επιμόρφωσης και οι σύγχρονες προκλήσεις. Η ερευνητική διάσταση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22, 85-95.
- Υφαντή, Α. Α., & Βοζαίτης, Ν. Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας, *Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 40, 87-105.
- Χρονοπούλου Α. (1983). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (προβληματισμοί-προοπτικές- προτάσεις). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 94-101.

Ποιοτική διερεύνηση των πηγών επαγγελματικού άγχους και των αντιδράσεων σε αυτές, του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής

Κοτρέτσου Πολυξένη

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Β/θμια Εκπ/ση
kpolyxeni@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία, δίνοντας έμφαση στην ποιοτική διερεύνηση των πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής καθώς και των αντιδράσεών τους σε αυτές, στοχεύει στην εμβάθυνση και στην ανάδειξη της υποκειμενικότητας που διέπει μια τέτοιου είδους εμπειρία σε αντίθεση με τα ως τώρα ολιγάριθμα ποσοτικά κυρίως ερευνητικά δεδομένα που ανιχνεύτηκαν στη βιβλιογραφία. Για τη διερεύνηση υιοθετήθηκε ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός, με εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη. Το δείγμα που επιλέχθηκε με δειγματοληψία κρίσιμης περίπτωσης αποτέλεσαν τέσσερις εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που υπηρετούσαν στη Β/θμια Εκπ/ση Αχαΐας και είχαν περισσότερα από δέκα και λιγότερα από δέκα έξι έτη υπηρεσίας. Τα αποτελέσματα προέκυψαν με τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης και έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής βιώνουν εργασιακό άγχος που συνδέεται τόσο με αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας τους, όσο και με δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις. Φαίνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιδρούν στις αγχωτικές καταστάσεις της εργασίας τους, αξιοποιώντας διάφορα είδη στρατηγικών αντιμετώπισης.

Λέξεις κλειδιά: άγχος, εργασιακό άγχος, εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής.

Εισαγωγή

Το εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, το συνθέτει η εκπαιδευτική διαδικασία που συντελείται στις αίθουσες διδασκαλίας, αλλά και μια σειρά άλλων παραγόντων όπως γραφειοκρατικά, διαδικαστικά ζητήματα, ζητήματα επικοινωνίας, εκπαιδευτικές αλλαγές κλπ (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Χαρακτηρίζεται δε, ιδιαίτερα αγχογόνο, έναντι άλλων επαγγελμάτων (Griffith, Steptoe, & Cropely, 1999) καθώς αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν την εργασία τους πάντα ή πολύ συχνά αγχωτική (Αντωνίου, Πλουμπρί & Ντάλλα, 2013). Αυτό μάλιστα, σε ποσοστό διπλάσιο μεταξύ άλλων εργαζομένων του γενικού πληθυσμού ("Educator Quality", 2017), με σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία, στην ποιότητα ζωής τους, στη διδασκαλία και στα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης και κοινωνικότητας των μαθητών τους (Geenberg, Brown, & Abenavoli, 2016).

Με τη λέξη "άγχος" εννοούμε ένα διάχυτο, δυσάρεστο συναίσθημα συγγενές με τον φόβο, απόρροια σαφούς ή σημαντικής απειλής (Κάπτουλας, 2010). Πρόκειται για μια δυσμενή σχέση προσώπου-περιβάλλοντος (Lazarus, 1993) και σχετίζεται με την εκτίμηση του ατόμου για τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος αναφορικά με τις ίδιες δυνάμεις (Folkman & Lazarus, 1985a; Kinman & Jones, 2005). Διακρίνεται δε από τον όρο στρες στο ότι περιορίζεται στην αγχωτική διαπίστωση και δεν συμπεριλαμβάνει τις αντιδράσεις του ατόμου σε σωματικό, ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο σε έναν υπαρκτό κίνδυνο (Selye, 1950).

Το άγχος που σχετίζεται με την εργασία, ορίζεται ως μια δυσμενής αντίδραση των ανθρώπων σε υπερβολικές πιέσεις/απαιτήσεις που τίθενται σε αυτούς κατά την εργασία τους και στις οποίες δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν (Gijbels, Vervecken, & Herck, 2012; "Work-related"..., 2017). Πρόκειται για την εκτίμηση του εργαζόμενου για ανισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας του και στην ικανότητά του να λειτουργήσει αποτελεσματικά (Στεφανίδου, Βάρβογλη, Λειβαδίτης, & Αργυροπούλου- Πατάκα, 2010).

Σύμφωνα με τους Folkman και Lazarus (1985b) όταν το άτομο βρίσκεται απέναντι σε μία κατάσταση, αρχικά εκτιμά αν το αφορά, αν είναι ωφέλιμη ή αγχωτική προς αυτό. Εφόσον το

άτομο θεωρήσει ότι σχετίζεται με την κατάσταση, μπορεί να την αξιολογήσει ως: α) ζημιά, όταν έχει συμβεί μια βλάβη ή απώλεια, β) απειλή, όταν προβλέπει επικείμενη βλάβη, γ) πρόκληση/όφελος, όταν εκτιμήσει ότι μπορεί να την διαχειριστεί. Ακολουθώντας, ελέγχει τους ίδιους πόρους και τις δυνατότητες που έχει για να ξεπεράσει ή να αποτρέψει την επικείμενη βλάβη και να ενισχύσει πιθανές προοπτικές ωφέλειας γι αυτό (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986). Η διαδικασία της εκτίμησης υποδεικνύει και τη σημασία που αποδίδει το άτομο στην ευημερία του, γεγονός που εν δυνάμει μπορεί να προκαλέσει αισθήματα αδιαθεσίας, αβέβαιης απειλής, αδυναμία ανταπόκρισης σε ένα ιδεώδες εγώ, αίσθηση επίτευξης όσων επιθυμεί, ενίσχυση του εαυτού ή βίωση μιας αμετάκλητης απώλειας (Lazarus, 1993).

Όπως αναφέρει ο Lazarus (1993), αφού αξιολογηθεί πρωτογενώς και δευτερογενώς ο στρεσογόνος παράγοντας, ξεκινά η οργάνωση στρατηγικής για την αντιμετώπισή του. Ως αντίδραση/αντιμετώπιση στο άγχος, ονομάζουμε δυνητικές αλλαγές αφενός στις περιστάσεις ή/και αφετέρου στον τρόπο ερμηνείας τους από το άτομο ώστε να καταστούν ευνοϊκότερες για αυτό (Folkman & Lazarus, 1980; Lazarus, 1993). Αναφέρεται στις συνεχείς γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειές του για διαχείριση συγκεκριμένων εξωτερικών και/ή εσωτερικών απαιτήσεων που εκτιμάται ότι υπερβαίνουν τους ίδιους πόρους (Folkman et al., 1986). Ο ορισμός αυτός της αντίδρασης στο άγχος, διαφοροποιείται σημαντικά από πρότερους, που εστίαζαν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή σε αμυντικούς μηχανισμούς του εγώ (Folkman, 2010).

Σύμφωνα με τους Folkman et al (1986) και Lazarus (1993), οι άνθρωποι χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους που μπορεί να συνδέονται/ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες πηγές στρες όταν αυτές λειτουργήσαν επιτυχώς, ή μπορεί η μία στρατηγική να ακολουθεί μία άλλη σε ένα είδος δοκιμής/σφάλματος. Στα πλαίσια αυτά, αξιολογούνται διάφορες επιλογές αντιμετώπισης, όπως η αλλαγή της κατάστασης, η αποδοχή της, η αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών, η απόσυρση από την ενεργό δράση η ευχετική σκέψη, η ονειροπόληση, η άρνηση ή η αποφυγή (Folkman et al., 1986). Ουσιαστικά όμως, η αντιμετώπιση εξαρτάται από την εκτίμηση της δυνατότητας του ατόμου να τροποποιήσει προς όφελός του την αγχωτική κατάσταση, να υπερνικηθεί δηλαδή το στρεσογόνο γεγονός και να αμβλυνθεί το άγχος του (Lazarus, 1993). Αν αυτό εκτιμηθεί ως μη εφικτό, τότε το άτομο επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των συναισθημάτων του και θέτει προσωπικούς περιορισμούς (Folkman et al., 1986). Αυτό γίνεται μέσα από διεργασίες αντιμετώπισης, οι οποίες ονομάζονται συγκρούσεις και επικεντρώνονται στο συναισθηματικό, τροποποιώντας μόνο τον τρόπο που το άτομο παρακολουθεί ή ερμηνεύει αυτό που συμβαίνει (Lazarus, 1993).

Εστιάζοντας τώρα στο εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού, οι πηγές του μπορεί να είναι εξωγενείς (δυσμενείς συνθήκες εργασίας, προβλήματα αλληλεπίδρασης με μαθητές, ή/και συναδέλφους υπερβολικός φόρτος εργασίας, εκπαιδευτικές καινοτομίες κλπ) και ενδογενείς (ανασφάλεια για την επαγγελματική του επάρκεια, χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς, του απογοήτευση από μη ρεαλιστικές προσδοκίες κ.ά.) (Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999; Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013), ενώ σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζουν και τα χρόνια υπηρεσίας (Van Maele & Van Hout, 2012). Σύμφωνα με τους Antoniou et al. (2013), οι εκπαιδευτικοί με 11-15 χρόνια εργασιακής εμπειρίας αναφέρουν υψηλότερο επίπεδο εργασιακού άγχους, από εκπαιδευτικούς με 1-10 χρόνια ή με πάνω από 15 χρόνια εργασιακής εμπειρίας. Ένα μοντέλο που ενσωματώνει τις τρέχουσες αντιλήψεις αναφορικά με τις πηγές εργασιακού άγχους του εκπαιδευτικού είναι αυτό των Kyriakou και Sucliffle (1978). Το συγκεκριμένο μοντέλο δεν κατονομάζει τις στρεσογόνες πηγές, αλλά τις διακρίνει σε πραγματικές επαγγελματικές πιέσεις (αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της δουλειάς ενός εκπαιδευτικού, όπως υπερβολικός φόρτος εργασίας κλπ) και δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις, που οδηγούν σε άγχος μόνο αν γίνουν αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό ως απειλή για την αυτοεκτίμησή του ή την ευημερία του.

Παρότι οι πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν διερευνηθεί διεξοδικά, μικρός αριθμός μόνο μελετών έχουν επικεντρωθεί στους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Η ενδελεχής αναζήτηση δημοσιευμένων ηλεκτρονικών δεδομένων στη μηχανή αναζήτησης ακαδημαϊκής βιβλιογραφίας "Google Scholar" και στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων "Ingenta", με λέξεις/φράσεις κλειδιά όπως: "πηγές εργασιακού άγχους του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής", "εργασιακό άγχος και εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής", "παράγοντες εργασιακού άγχους του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής" κ.ά., ανίχνευσε ολιγάριθμα ερευνητικά δεδομένα, ποσοτικού τύπου, με τη χρήση ερωτηματολογίου (Capel, 1993; Mohannadi & Capel, 2007; Khan, Jabbar, Islam, Khan & Khan, 2017; Vishnu, 2017). Τα ευρήματά τους συγκλίνουν στο ότι ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής δεν διαφεύγει του γενικότερου κανόνα και βιώνει εργασιακό άγχος, το οποίο μπορεί να πηγάζει σύμφωνα με το μοντέλο των Kyriakou και Sucliffle (1978), από πραγματικές επαγγελματικές πιέσεις όπως: α) οι οργανωτικές ευθύνες του μαθήματος (Capel, 1993; Khan et al., 2017), η απουσία ελεύθερου χρόνου λόγω φόρτου εργασίας (Mohannadi & Capel, 2007; Vishnu, 2017), ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας, (Capel, 1993; Khan et al., 2017), οι αφύλακτες αθλητικές εγκαταστάσεις/εξοπλισμός (Khan et al., 2017), και οι αποδοχές των εκπαιδευτικών (Khan et al., 2017), παράγοντες που αφορούν στο περιβάλλον που υλοποιείται το μάθημα, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών που φοιτά σε μία τάξη (Khan et al., 2017) και β) δυνητικές/υποκειμενικές πιέσεις, όπως οι δυσκολίες στην επικοινωνία και τα "προβλήματα" με μαθητές (Capel, 1993; Mohannadi & Capel, 2007; Khan et al., 2017; Vishnu, 2017) και συναδέλφους (Khan et al., 2017), παρενοχλήσεις από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (Vishnu, 2017), ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Mohannadi & Capel, 2007; Khan et al., 2017) ανεπάρκεια αναγκαίων για τη διεξαγωγή του μαθήματος πόρων (Khan et al., 2017), το πρόγραμμα σπουδών (Mohannadi & Capel, 2007), το άγχος της αξιολόγησης (Capel, 1993) και η απαξίωση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής (Mohannadi & Capel, 2007). Στην κατεύθυνση των αποτελεσμάτων των παραπάνω ερευνών κινείται και η έρευνα των Μαστροθανάσης, Κατσιφή- Χαραλαμπίδη και Ζουγανέλη, (2017) που ανιχνεύτηκε στην ελληνική βιβλιογραφία και η οποία σε ποσοστό δείγματος 7,7% περιλάμβανε μεταξύ άλλων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία και τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Στην ποσοτική αυτή έρευνα, αναφέρονται ως στρεσογόνοι παράγοντες που αφορούν σε πραγματικές επαγγελματικές πιέσεις οι εργασιακές συνθήκες καθώς και στρεσογόνοι παράγοντες που αφορούν σε δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις, όπως η διαχείριση του χρόνου, τα προβλήματα πειθαρχίας και η παρακίνηση των μαθητών.

Δεδομένων των υψηλών επιπέδων εργασιακού άγχους που βιώνουν γενικά οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και των βαθμίδων εκπαίδευσης, καθώς και των ευρημάτων των ερευνών που ανασκοπήθηκαν, δεν θεωρείται πιθανό από τη συνθήκη αυτή να διαφεύγουν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στη χώρα μας. Σε αυτό άλλωστε συνηγορούν και τα αποτελέσματα του περιορισμένου δείγματος εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην έρευνα των Μαστροθανάσης, κ.ά., (2017) που αφορά στην ελληνική σχολική πραγματικότητα της Φυσικής Αγωγής. Συνεπώς τα λιγοστά ερευνητικά δεδομένα ποσοτικών μελετών στην ελληνική/διεθνή βιβλιογραφία αναφορικά με τους παράγοντες εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, καθιστούν αδήριτη ανάγκη την ερμηνευτική προσέγγισή του θέματος, που σύμφωνα με τον Creswell (2016), θα μπορούσε να αναδείξει νέες πτυχές και να εμπλουτίσει σχετικά την επιστημονική γνώση.

Στην κατεύθυνση αυτή, με την παρούσα ποιοτική έρευνα, επιδιώκεται να φωτιστεί το ερευνητικό κενό αναφορικά με τις πηγές εργασιακού άγχους και των αντιδράσεων σε αυτές των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, εμβραθύνοντας στις απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Αχαΐας.

Μέθοδος

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα και υπο-ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας, είναι να συμβάλλει στη διερεύνηση των πηγών εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, καθώς και στις αντιδράσεις τους όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με αγχωτικές καταστάσεις, εμβαθύνοντας στις απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αχαΐας.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο "ποιούς παράγοντες του εργασιακού τους περιβάλλοντος, αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτοί ως πηγές εργασιακού άγχους και πώς αντιδρούν σε αυτούς?", ενώ τα ερευνητικά υπο-ερωτήματα αναζητούν: 1) Τι οδηγεί τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής να αντιληφθούν έναν παράγοντα του εργασιακού τους περιβάλλοντος ως αγχογόνο? 2) Ποιοι από τους παράγοντες που αναφέρονται ως αγχογόνοι από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, συνδέονται με αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας τους και ποιοί αποτελούν δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις? 3) Πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, στις αγχογόνες, πιεστικές πτυχές της εργασίας τους?

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των πηγών εργασιακού άγχους του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής, υιοθετήθηκε ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός με εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη. Προκρίθηκε η ποιοτική διερεύνηση έναντι της ποσοτικής, καθώς εστιάζει στην κατανόηση της υποκειμενικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας και της υποκειμενικής αλήθειας (Φίλια & Πουρκός, 2015; Creswell, 2016). Εξυπηρέτησε δε απόλυτα το σκοπό της παρούσης, δηλαδή την εμβάθυνση στις επιμέρους διαστάσεις των απόψεων και των εμπειριών άγχους των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αχαΐας, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές και περιγράφονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες διαμέσου των δυνατοτήτων του λόγου (Φίλια & Πουρκός, 2015).

Ερευνητική διαδικασία

Αξιοποιήθηκε, η ημιδομημένη ποιοτική συνέντευξη ανοιχτού τύπου, μέσα από μία λίστα πέντε βασικών αξόνων, που διασφάλισαν την ευελιξία και απέτρεψαν την παρέκκλιση από το θέμα (Φίλια & Πουρκός, 2015; Creswell, 2016).

Όπως προτρέπει ο Creswell (2016), στους τέσσερις συμμετέχοντες, στάλθηκε επιστολή/αίτημα συναίνεσης στη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία, στην οποία δηλωνόταν ο σκοπός, η αναγκαιότητα και η σημασία της έρευνας, πληροφορίες για τον τόπο που θα λάμβανε χώρα, για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξής, για την διαφύλαξη της ανωνυμίας τους κατά τη διάρκεια της έρευνας και μετά από αυτή, για την εχεμύθεια και την εμπιστευτικότητα που θα περιέβαλε το ακουστικό υλικό που θα παραγόταν, την δυνατότητά τους να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν όπως και αυτή της πρόσβασής τους στα αποτελέσματα της έρευνας. Και τα τέσσερα υποκείμενα ανταποκρίθηκαν άμεσα στο ηλεκτρονικό μήνυμα της ερευνήτριας, και δέχθηκαν με προθυμία να συμμετέχουν. Οι συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν τον Απρίλιο του 2018, μαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν σε μεταγενέστερο χρόνο. Τηρήθηκε αναλυτικό ερευνητικό ημερολόγιο όπως άλλωστε προτρέπουν οι Φίλια και Πουρκός (2015), στο οποίο καταγράφηκαν χρονολογικά η πορεία, οι δυσκολίες, οι επιτυχίες, οι σκέψεις και τα συναισθήματά της ερευνήτριας σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Προηγήθηκε λεπτομερής εξέταση του ερευνητικού σχεδιασμού από συνάδελφο γνώστη του πεδίου (Lather στο Φίλια & Πουρκός, 2015; Χασάνδρα & Γούδας, 2003) και πιλοτική συνέντευξη με εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής που υπηρετούσε σε άλλη περιοχή, ο οποίος δεν συμπεριλήφθηκε στο δείγμα, ώστε να εκτιμηθεί η διάρκεια και να εξοικειωθεί η ερευνήτρια με τη διαδικασία (Creswell, 2016). Ωστόσο δεν απαιτήθηκαν σημαντικές αλλαγές, ενώ δεν διαπιστώθηκε ρητή ή άρρητη αποτύπωση των σκέψεων και εμπειριών ζωής της ερευνήτριας διασφαλίζοντας έτσι την βασιμότητα και την επιβεβαιωσιμότητα (Φίλια &

Πουρκός, 2015; Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Οι τρεις συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν σε τόπο και χρόνο που υπέδειξε ο συνεντευξιαζόμενος. Η τέταρτη, υλοποιήθηκε στο χώρο εργασίας του συνεντευξιαζόμενου σε χρόνο εκτός του εργασιακού του ωραρίου. Μετά την απομαγνητοφώνηση οι μετεγγραφές, δόθηκαν και πάλι στους συνεντευξιαζόμενους ώστε να ελεγχτεί αν έγιναν ορθώς κατανοητά από την ερευνήτρια τα λεγόμενα τους (Lather στο Φίλια & Πουρκός, 2015; Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Δεν απαιτήθηκε επανέλεγχος.

Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

Το δείγμα αποτέλεσαν τέσσερις εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας (3 άνδρες και 1 γυναίκα που στη συνέχεια αναφέρονται ως Σ_Α, Σ_Γ, Σ_Ε και Σ_Δ) που είχαν περισσότερα από δέκα και λιγότερα από δέκα έξι έτη εργασιακής εμπειρίας και υπηρετούσαν σε Γυμνάσια και Λύκεια. Αποφασίστηκε η στρατηγική της δειγματοληψίας κρίσιμης περίπτωσης, που αξιοποιείται όταν ο ερευνητής επιλέγει τις περιπτώσεις που θα του επιφέρουν τη μέγιστη πληροφόρηση, δηλαδή στην παρούσα τους εκπαιδευτικούς με 10 μέχρι 16 έτη υπηρεσίας που εμφανίζονται βιβλιογραφικά ως αυτοί που βιώνουν περισσότερο άγχος (Φίλια & Πουρκός, 2015).

Τα κριτήρια επιλογής ήταν να υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να συζητηθούν με αυτά των ερευνών που ανασκοπήθηκαν, να έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας (περισσότερα από 10 και λιγότερα από 16) προκειμένου: α) να έχουν συσσωρεύσει εμπειρίες άγχους αφού βιβλιογραφικά υποστηρίζεται το χρονικό αυτό διάστημα της εργασιακής του πορείας, ο εκπαιδευτικός είναι ιδιαίτερα αγχωμένος (Antonίου et al., 2013) και β) να μπορούν να αναφέρουν αγχογόνους παράγοντες που διατρέχουν σταθερά την έως τότε επαγγελματική τους πορεία δεδομένου ότι μετά τα 16 έτη, το άγχος του εκπαιδευτικού μειώνεται σημαντικά (Antonίου et al., 2013).

Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων

Για τη διερεύνηση του κεντρικού ερωτήματος και των υπο-ερωτημάτων δημιουργήθηκε ένας κατάλογος με 14 ημι-δομημένες ερωτήσεις, που επέτρεψε την σε βάθος περιγραφή των εμπειριών του ερωτώμενου, αποτρέποντας παρεκκλίσεις από το θέμα (Mason, 2002). Βασίστηκε σε τέσσερις άξονες: α) στην περιγραφή του προφίλ (ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, βαθμίδα Β/θμιας εκπαίδευσης, επιπλέον από τις απαραίτητες για τον διορισμό σπουδές) με ερωτήσεις όπως: "Υπηρετείς σε Γυμνάσιο ή Λύκειο;" ή «Εργάζεσαι ως μόνιμος ή αναπληρωτής εκπαιδευτικός?». Οι ερωτήσεις αυτές ως ανώδυνες προηγήθηκαν, σκοπεύοντας στη θετική στάση του συνεντευξιαζόμενου (Creswell, 2016), β) στη νοηματοδότηση του "άγχους", ώστε να καταστεί σαφές αυτό που ο συνεντευξιαζόμενος αντιλαμβάνεται ως παράγοντα άγχους (την έννοια του άγχους, τα χαρακτηριστικά του αγχογόνου παράγοντα και τα χαρακτηριστικά αγχωτικής κατάστασης), με ερωτήσεις όπως: "Τι σημαίνει για σένα άγχος;" ή "Θα ήθελες να μου περιγράψεις τι σε οδηγεί να χαρακτηρίσεις ένα παράγοντα στην εργασία σου "αγχογόνο"?"; γ) τις αντιλαμβανόμενες πηγές εργασιακού άγχους του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής που διατρέχουν την επαγγελματική του πορεία, με ερωτήσεις όπως: "Ως εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, ποιές καταστάσεις, γεγονότα ή θέματα σου προκαλούν ή σου προκάλεσαν άγχος? Παρακαλώ να μην περιοριστείς στην ανάκληση εμπειριών άγχους από την πρόσφατη εργασιακή σου ζωή αλλά να διατρέξεις το σύνολό της ως τώρα", δ) στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε αγχογόνες, πιεστικές πτυχές της εργασίας τους καθώς και στους τρόπους που αξιοποιούν για τη διαχείρισή τους με ερωτήσεις όπως: "Θα ήθελες να μου περιγράψεις τις αντιδράσεις σου όταν βρίσκεσαι αντιμέτωπος με ένα παράγοντα που σου προκαλεί άγχος στο χώρο της εργασίας σου?" και ε) στις απόψεις/καταστάσεις που θεωρεί απαραίτητο να προσθέσει ο συνεντευξιαζόμενος.

Τη διασφάλισή της εγκυρότητας, εξυπηρέτησε η πιλοτική συνέντευξη με έναν εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής εκτός δείγματος, που πληρούσε τα χαρακτηριστικά του δείγματος, η οποία υλοποιήθηκε με στόχο να ελεγχθεί η σαφήνεια και η καταλληλότητα των

ερωτήσεων (Creswell, 2016). Αναδείχτηκε η αναγκαιότητα προσθήκης της 1ης ερώτησης του 2ου άξονα: "Τι σημαίνει για σένα η λέξη "άγχος"? ως βάση νοηματοδότησης και δεν απαιτήθηκαν άλλες αλλαγές. Σε αυτό φαίνεται ότι συνεισέφερε και η πολύχρονη προϋπηρεσία της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικός αλλά και ως Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Lather στο Φίλια & Πουρκός, 2015; Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Επιπρόσθετα η διατύπωση των ερωτήσεων προκύπτει από τα ερευνητικά ερωτήματα και υπηρετεί απόλυτα τους σκοπούς της παρούσης (Φίλια & Πουρκός, 2015).

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Την διαδικασία ολοκλήρωσης των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους και η μετεγγραφή των ηχητικών δεδομένων. Για τη νοηματοδότηση και την εμβάθυνση στις εμπειρίες άγχους των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Β/θμιας Εκπ/σης Αχαΐας, αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, ώστε να ανιχνευτούν εκείνα τα μοτίβα νοήματος που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα/υπο-ερωτήματα (Braun & Clarke, στο Τσιώλης, 2017). Η διαδικασία ξεκίνησε με την εξέταση των καταγεγραμμένων μεταγραφών ως προς κάθε ερευνητικό ερώτημα και την δημιουργία ανάλογων φύλλων εργασίας με λεπτομερή σχόλια της ερευνήτριας σε διπλανή στήλη αναφορικά με το βαθύτερο νόημα των αποσπασμάτων (Τσιώλης, 2017). Ακολούθως δόθηκαν κωδικοί στα τμήματα των ερευνητικών δεδομένων, οι οποίοι αντιπροσώπευαν το νόημα που απέδωσε η ερευνήτρια εργαζόμενη δημιουργικά και υποστηριζόμενη από τα δεδομένα της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Τέλος οι κατηγορίες που αντιπροσώπευαν μια ενιαία, ευρύτερη αναγνωρίσιμη όψη των απόψεων των συνεντευξιζόμενων εντάχθηκαν σε γενικότερες εννοιολογικές κατασκευές, τα θέματα, που λειτούργησαν ερμηνευτικά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας (Τσιώλης, 2017).

Αποτελέσματα ερευνητικών δεδομένων

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό υπο-ερώτημα "τι οδηγεί τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής να αντιληφθούν έναν παράγοντα του εργασιακού τους περιβάλλοντος ως αγχογόνο" η επεξεργασία των μετεγγραφών ανέδειξε τρία θέματα :

1) Την αρχική εκτίμηση της σχέσης κατάσταση-εαυτός, που περιλαμβάνει:

α) το μπλοκάρισμα των ψυχο-σωματικο-πνευματικών λειτουργιών του ατόμου όπως: σταμάτημα/αποπροσανατολισμός σκέψης, σταμάτημα της κίνησης, αμηχανία, σφίξιμο στο στομάχι, ιδρώτας, άνοδος των παλμών και της πίεσης, εκνευρισμός, ανατροπή της ισορροπίας του ατόμου.

"θα το 'λεγα σαν ένα μπλοκάρισμα των λειτουργιών μου.. μου ανατρέπει την ισορροπία μου, την ψυχοσωματική μου θα λέγαμε ισορροπία ... σε θέτει σε μια αμηχανία, σε μια αδυναμία άμεσης αντιμετώπισης άμεσης διαχείρισης" (Σ_Α).

"Τα χαρακτηριστικά μιας εμπειρίας που θα ονόμαζα αγχωτική είναι η ταχυκαρδία κατά κύριο λόγο, ταχυκαρδία που μάλλον δεν μπορώ να την ελέγξω για ορισμένο χρονικό διάστημα. Είναι επίσης το σφίξιμο στο στομάχι" (Σ_Γ).

β) την ανατροπή της υπάρχουσας κατάστασης, δυσκολία στην καθημερινότητα του ατόμου με χαρακτηριστικά την απώλεια ελέγχου, την αδυναμία υλοποίησης προγραμματισμένων κινήσεων, την αλλαγή του προγράμματος της καθημερινότητας, το ασυνήθιστο της κατάστασης, το απρόοπτο και την απουσία προετοιμασίας, αδυναμία να ανταποκριθεί στις απαραίτητες για την εργασία κινήσεις.

"δυσκολία στο να διεκπεραιώσω τις υποχρεώσεις μου" (Σ_Δ)

"χαλάει σε ένα βαθμό το πρόγραμμα το καθημερινό μου...Χαλάει τον προγραμματισμό μου, με βγάζει εκτός προγράμματος με βγάζει δηλαδή εκτός, έξω από τα νερά μου, έξω από το πρόγραμμά μου, έξω από αυτό που καθημερινά έχω μάθει να κάνω" (Σ_Δ)

γ) την απειλή της εικόνας του εαυτού, την εικόνα δηλαδή που έχει το άτομο για τον εαυτό του και την εικόνα των άλλων για το άτομο.

"...μου συμβαίνει στο χώρο της δουλειάς μου και παρουσία μαθητών, ...πώς με βλέπουν και οι μαθητές μου στην συγκεκριμένη φάση, οπότε είναι θα 'λεγα μια πολλαπλή κατάσταση μπλοκαρίσματος"(Σ_Α).

γ) την παραγωγή αρνητικών συναισθημάτων όπως ανικανότητα, απαισιοδοξία, ένταση, απόγνωση, παγίδευση/εγκλωβισμός, έκπληξη, απειλή/φόβος, δυσφορία.

"μου δημιουργούν άγχος και ένταση... αίσθηση ότι όλα θα πάνε χάγια, ότι τίποτα δε θα γίνει σωστά και όπως πρέπει και μερικές φορές μπορεί και να συμβαίνει όντως έτσι" (Σ_Ε).

δ) την τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου δηλαδή την αλλαγή της συμπεριφοράς του προς το αρνητικότερο, αδυναμία να φερθεί φυσιολογικά, αδυναμία η συμπεριφορά του να πλησιάσει τα επιθυμητά πρότυπα.

"είναι έξω από τις δυνατότητές μου να φερθώ φυσιολογικά" (Σ_Ε)

ε) την ενοχοποίηση του εαυτού και την ερμηνεία του άγχους ως εγγενές στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου.

"είναι κάτι που το έχω από τη φύση μου....είναι μία κατάσταση που με ενοχλεί και θα προτιμούσα να μην το έχω τόσο έντονο" (Σ_Ε).

2) Τον έλεγχο των ίδιων πόρων του ατόμου σε σχέση με τις απαιτήσεις της κατάστασης που γίνεται μέσα από την εστίαση του ατόμου στον εαυτό και συμπεριλαμβάνει σκέψεις για αυτό που συμβαίνει, εκτίμηση της κατάστασης, εκτίμηση των ίδιων δυνάμεων σε σχέση με το γεγονός.

"εστιάζω πολύ στον εαυτό μου εκείνη τη στιγμή και να σκέφτομαι τι ακριβώς συμβαίνει, πώς πρέπει να το διαχειριστώ, πώς πρέπει να λειτουργήσω" (Σ_Α)

3) Την προετοιμασία της αντίδρασης στην κατάσταση μέσα από την αποστασιοποίηση από το γεγονός, την εκτίμηση πιθανών λύσεων και την αναζήτηση εξωτερικής βοήθειας/συμμαχιών.

"Αισθάνομαι ότι χρειάζομαι επιπλέον βοήθεια, χρειάζομαι επιπλέον υποστήριξη εε προκειμένου να το ξεπεράσω, επιστρατεύοντας θεωρώ ότι πρέπει να χρησιμοποιήσω γνώσεις ακόμα και εμπειρότερων συναδέλφων, του σχ. σύμβουλου, ενδεχομένως του διευθυντή, ο οποίος προφανώς θα έχει μεγαλύτερη εμπειρία, μπορεί ακόμα να προστρέξω και σε επιστημονικά... σε μια επιστημονική βιβλιογραφία, στο διαδίκτυο... (Σ_Δ)

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό υπο- ερώτημα "ποιοί από τους παράγοντες που αναφέρονται ως αγχογόνοι από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, συνδέονται με αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας τους και ποιοί αποτελούν δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις?", από την επεξεργασία των μετεγγραφών σύμφωνα με το μοντέλο των Kyriakou και Sucliffle (1978), αναδείχθηκαν πέντε θέματα εκ των οποίων τα "Ζητήματα πόρων αναγκάων για τη διεξαγωγή του μαθήματος" και τα "Ζητήματα οργάνωσης του μαθήματος" αφορούσαν αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής, τα "Ζητήματα επικοινωνίας" και τα "Ζητήματα απαξίωσης του μαθήματος", αφορούσαν σε δυνητικές πιεστικές πτυχές της εργασίας του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής ενώ το "Ζητήματα εργασιακού στάτους του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής" αφορούσε τόσο στις αντικειμενικές όσο και στις δυνητικές πιεστικές πτυχές.

Το θέμα "Ζητήματα πόρων αναγκάων για τη διεξαγωγή του μαθήματος", αυτό αναφερόταν κυρίως στην υλικοτεχνική υποδομή φαίνεται δε να απασχολεί το σύνολο των υποκειμένων που συμμετείχαν και αναφέρεται συγκεκριμένα σε ελλείψεις σε αθλητικό

υλικό, σε κακής ποιότητας/κατεστραμμένες αθλητικές υποδομές, απουσία αθλητικών εγκαταστάσεων.

"Εεε ξέρουμε όλοι οι συνάδελφοι ότι το κομμάτι της υλικοτεχνικής υποδομής και των εγκαταστάσεων στα σχολεία είναι κάτι πολύ σημαντικό. ...έχει να κάνει και με τον παράγοντα της ασφάλειας που πρέπει να παρέχουμε στους μαθητές μας και στα μαθήματά μας. Έχω λοιπόν συναντήσει στην πορεία μου μέχρι τώρα δύσκολες καταστάσεις και στρεσογόνες που είχαν κάνουν με κακές υποδομές δηλαδή θυμάμαι τώρα χαρακτηριστικά σε σχολεία να κρέμονται από πάνω από το ταβάνι κάποιες ξεχαρβαλωμένες λάμπες, θυμάμαι έντονα γωνίες επικίνδυνες, σίδερα να εξέχουν από γυμναστήρια" (ΣΑ)

Το θέμα "Ζητήματα οργάνωσης του μαθήματος" περιλαμβάνει τους κωδικούς:

1) "Ζητήματα ασφάλειας", και αναφέρεται στους τραυματισμούς των μαθητών, που προβληματίζουν το σύνολο των ερωτηθέντων,

"Ένας άλλος παράγοντας που... μου δημιουργεί άγχος, ήταν η περίπτωση ενός τραυματισμού κάποιου παιδιού, είτε στην ώρα του μαθήματος είτε στην ώρα του διαλείμματος είτε σε κάποια άλλη ώρα. Αυτός... αυτό το σημείο ήταν ιδιαίτερα σημαντικό γιατί είναι και θέμα ευθύνης, προσωπικής ευθύνης" (ΣΓ)

2) "έλεγχο της τάξης", που απορρέει από δυσκολίες ελέγχου εξαιτίας της παρουσίας μαθητών των οποίων απουσιάζει ο καθηγητής ή έχουν τιμωρηθεί και βρίσκονται εκτός μαθήματος, από την ανυπαρξία παράλληλης στήριξης για παιδιά με ιδιαιτερότητες και δυσκολίες συμπεριφοράς, από τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθήματος συνδυαστικά με τις καιρικές συνθήκες (βροχή, κρύο, υπερβολική ζέστη), από τη μη προσκόμιση ή/και καθυστερημένη προσκόμιση του Ατομικού Δελτίου Υγείας, από τη μη συμμόρφωση των μαθητών με την υποχρέωση της αθλητικής περιβολής και τέλος την απροθυμία των μαθητών για συμμετοχή στις δραστηριότητες του μαθήματος,

"ένας σημαντικός παράγοντας στρες και άγχους, που αντιμετωπίζω τελευταία,... είναι το θέμα ότι πολλές φορές στη διάρκεια του μαθήματός μου και ενώ προσπαθώ να ελέγξω αυτά τα 20-25, αρκετά παιδιά που πρέπει να έχω υπό τον έλεγχό μου στη διάρκεια του μαθήματός μου, έρχονται λοιπόν και άλλα παιδιά, εκείνη την ώρα από άλλες τάξεις" (ΣΑ).

"Θα 'θελα να συμπληρώσω λίγο ότι ... ένα επίσης γεγονός που με αγχώνει είναι ότι υπάρχουν παιδιά που... διαγνωσμένα με αυτισμό ή κάποιες... χαμηλή εε.. νοητική υστέρηση εε... χωρίς να έχω παράλληλη στήριξη" (ΣΕ)

και 3) "στη δυσκολία υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος" κυρίως λόγω ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής.

Το θέμα "Εργασιακό Status του εκπαιδευτικού" όσον αφορά τις αντικειμενικές πιέσεις της εργασίας του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής περιλαμβάνει: 1) την εργασιακή ανασφάλεια του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής για συνέχεια της εργασίας του στα χρόνια πριν από τον διορισμό του, 2) την ταυτόχρονη υπηρεσία σε περισσότερα από ένα σχολεία την ίδια σχολική χρονιά και 3) τις μη ικανοποιητικές αποδοχές.

"Εεε... ακόμα ας μην κρυβόμαστε ένα θέμα που με αγχώνει είναι και το οικονομικό. Δεδομένου ότι οι ανάγκες μεγαλώνουν, τα παιδιά μεγαλώνουν και τα χρήματα είναι πολύ λίγα..." (ΣΕ)

Όσο αφορά σε δυνητικές πιέσεις της εργασίας αναφέρεται το θέμα "Εργασιακό Status του εκπαιδευτικού" που αφορά στη μη πρόβλεψη από τις κεντρικές δομές εκπαίδευσης για επιμόρφωση στην παροχή πρώτων βοηθειών, για τις τρέχουσες εξελίξεις στα αντικείμενα του μαθήματος και για τη διαχείριση μαθητών με ιδιαιτερότητες (αυτισμός, νοητική υστέρηση).

Το θέμα "Ζητήματα Επικοινωνίας" περιλαμβάνει τους κωδικούς: 1) "προβλήματα στην επικοινωνία με τους μαθητές" που αφορά στην προσπάθεια ενεργοποίησης των μαθητών για το μάθημα, στην επιθετικότητα/ανισορροπία στη συμπεριφορά των μαθητών προς τους συμμαθητές τους και προς τον εκπαιδευτικό, 2) "προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς" που αναφέρεται στην αναποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς και κυρίως αυτών που τα παιδιά τους εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά, και στη μη ενημέρωση του εκπαιδευτικού για ιδιαίτερα ιατρικά ζητήματα των μαθητών, 3) παρεμβάσεις/απαίτηση των γονέων για υψηλότερη βαθμολογία, 4) η ενημέρωση των γονέων για τραυματισμό του μαθητή στο μάθημα,

"Ένα άλλο θέμα το οποίο με έχει απασχολήσει ... πολλές φορές είναι η αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Εεε... τον τελευταίο καιρό έχει επιδεινωθεί πάρα πολύ αυτό το ζήτημα, βλέπουμε τα παιδιά πολύ επιθετικά και απέναντι στους συμμαθητές τους και πολλές φορές και απέναντι και στον εκπαιδευτικό" (Σ_Α)

"Οι γονείς αυτοί... όχι στο σύνολό τους σε... κάποιες εξαιρέσεις, υπάρχουν κάποιοι γονείς οι οποίοι το θεωρούν ... θεωρούν δεδομένο ότι η βαθμολογία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα υψηλή" (Σ_Δ)

και τέλος το θέμα "Ζητήματα απαξίωσης του μαθήματος" περιλαμβάνει τις κατηγορίες: 1) "απαξίωση από τους γονείς" όπως φαίνεται από την απαίτηση για υψηλή βαθμολογία αφού θεωρούν τη Φυσική Αγωγή ως μάθημα που δεν απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες, "ως μη μάθημα" θα λέγαμε και 2) "απαξίωση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας" με έμμεσο τρόπο, αφού οι δαπάνες για το μάθημα δεν αποτελούν προτεραιότητα και ο Διευθυντής δεν μεριμνά θερμά για την απρόσκοπτη υλοποίηση του μαθήματος.

"στο κομμάτι της διαχείρισης και της αντιμετώπισης των παιδιών που είτε από κενό, έχουν κενό και είναι ολόκληρο τμήμα ίσως και δύο τμήματα ... Είναι κάτι που έχω θέσει στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και στον Διευθυντή, έχουν τεθεί κάποια θεωρητικά, σε θεωρητικό επίπεδο μέτρα αλλά δεν έχουν εφαρμοστεί"(Σ_Α)

Αναφορικά με το τρίτο υπο-ερώτημα "πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, στις αγχογόνες, πιεστικές πτυχές της εργασίας τους;" η επεξεργασία των μετεγγραφών ανέδειξε τρία θέματα: 1) "Αντιδράσεις εστιασμένες στον εαυτό, 2) "Αντιδράσεις αναζήτησης στήριξης στο εξωτερικό περιβάλλον" και 3) "Αντιδράσεις άρνησης και απομάκρυνσης.

Το θέμα "Αντιδράσεις εστιασμένες στον εαυτό" προήλθε από τους κωδικούς: α) "Αποφυγή του στοιχείου του αιφνιδιασμού για την αξιολόγηση της κατάστασης και την επιλογή της πιο αποτελεσματικής στρατηγικής". Σε αυτόν τον κωδικό εντάσσονται αντιδράσεις όπως η αξιοποίηση της σιωπής για περισυλλογή και για οργάνωση της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί και η παροχή χρόνου στον εαυτό και

"Εεε... εκείνη τη στιγμή προσπαθώ να κρατηθώ όσο μπορώ ψύχραιμος εεε... για λίγο σταματάω να μιλάω εε...εφαρμόζω τη σιωπή για να μπορέσω να επεξεργαστώ όλα αυτά όσο πιο ψύχραιμα μπορώ έχοντας δει ότι στο παρελθόν η άμεση αντίδραση ήταν αρνητική και δε με έχει οδηγήσει σε σημαντικό αποτέλεσμα" (Σ_Α).

β) "Καταπράυνση της αρνητικής φόρτισης με σκοπό τη δημιουργία ευνοϊκότερων συνθηκών σκέψης προς όφελος της αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης" κωδικός που περιλαμβάνει αντιδράσεις όπως χρήση τεχνικών χαλάρωσης (βόλτα στη θάλασσα, διάβασμα βιβλίου, μουσική), βγαίνω από τον εαυτό μου και μπαίνω στη θέση του παρατηρητή του εαυτού μου και κάνω διάλογο με τον εαυτό μου σχετικά με το γεγονός

"Ένας άλλος τρόπος ο οποίος χρησιμοποιώ για να διαχειριστώ μια αγχογόνο κατάσταση είναι να πάω μία βόλτα στη θάλασσα. Ή επίσης να διαβάσω κάποιο βιβλίο και να ακούσω μουσική" (Σ_Δ).

Το θέμα "Αντιδράσεις αναζήτησης στήριξης στο εξωτερικό περιβάλλον" απαρτίζεται από τον κωδικό "Αναζήτηση στήριξης στο στενό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο" που συμπεριλαμβάνει αντιδράσεις όπως αναζήτηση βοήθειας από τους "δυνατούς" (για παράδειγμα του Σχ. Συμβούλου), αναζήτηση βοήθειας από φίλους και άτομα εμπιστοσύνης, αναζήτηση βοήθειας από έμπειρα άτομα και αναζήτηση πληροφοριών σε βιβλία, διαδίκτυο.

"Πολλές φορές η αλήθεια είναι ότι ψάχνομαι και σε βιβλιογραφία ψάχνομαι και στο διαδίκτυο εεμ... να δω περιπτώσεις αντιμετώπισης" (ΣΑ).

Αναφορικά τώρα με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής αξιοποιούν για να διαχειριστούν αγχογόνες, πιεστικές πτυχές της εργασίας τους, αυτοί αφορούν σε δύο θέματα:

1) "Στρατηγικές τροποποίησης της κατάστασης προς όφελος του ατόμου" που συμπεριλαμβάνει τους κωδικούς: α) "Επιλογή από δοκιμασμένες στρατηγικές" που περιλαμβάνει την αναζήτηση προηγούμενων δικών τους επιτυχημένων συνταγών, την αναζήτηση επιτυχημένων συνταγών φίλων και την αναζήτηση επιτυχημένων στρατηγικών από τη βιβλιογραφία και το διαδίκτυο

"Οι οποίες καταστάσεις όμως δεν είναι απαραίτητα.... καταστάσεις που συμβαίνουν στο μάθημα Φυσικής Αγωγής. Μπορεί να συμβαίνουν σε οποιοδήποτε μάθημα και για αυτό μπορεί να έχει τις γνώσεις και να μου δώσει κάποια ιδέα" (ΣΑ).

και β) "Επιλογή μη δοκιμασμένης επιτυχίας στρατηγική" με στρατηγικές στα πλαίσια της δοκιμής σωστού-λάθους, δοκιμή μιας στρατηγικής φίλων

"Αυτό λοιπόν το ανακαλώ από εμπειρίες από πρόσφατες εμπειρίες είναι κάποια θέματα που τα έχω ξανασυναντήσει και ενώ στην αρχή με είχαν στρεσάρει, εε, μετά από μια δύο αντιμετωπίσεις ίσως και λάθος, ίσως και με αλλαγμένες αντιμετωπίσεις έχω καταλήξει στο πώς πρέπει να αντιμετωπίσω την κατάσταση είναι δοκιμασμένο και το εφαρμόζω με επιτυχία" (ΣΑ).

Συζήτηση

Η παρούσα ποιοτική μελέτη σκόπευε στον εντοπισμό των πηγών εργασιακού άγχους, καθώς και των αντιδράσεων σε αυτές των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στη Β/θμια Εκπ/ση Αχαΐας.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό υπο-ερώτημα "τι οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν έναν παράγοντα του εργασιακού τους περιβάλλοντος ως αγχογόνο", στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αρχικά μπλοκάρονται οι ψυχο-σωματικο-πνευματικές τους λειτουργίες (σταμάτημα/αποπροσανατολισμός σκέψης, σφίξιμο στο στομάχι, αύξηση των παλμών εκνευρισμός, ανατροπή της ισορροπίας του ατόμου), ανατρέπεται η υπάρχουσα κατάσταση και η καθημερινότητά τους καθώς νιώθουν απροετοίμαστοι, αδύναμοι, με συνέπεια το ασυνήθιστο της κατάστασης να τους δυσκολεύει να ανταποκριθούν στις αναγκαίες για την εργασία τους κινήσεις και να υλοποιήσουν το πρόγραμμά τους, ότι νιώθουν να απειλείται η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και η εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτούς, ότι τους δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα όπως ανικανότητα, απαισιοδοξία, ένταση, απόγνωση, παγίδευση/εγκλωβισμό, έκπληξη, απειλή/φόβος, δυσφορία, τροποποιεί τη συμπεριφορά τους αρνητικά και τους καθιστά αδύναμους να φερθούν φυσιολογικά ή να πλησιάσουν τα επιθυμητά πρότυπα και τέλος οδηγούνται στην ενοχοποίηση του εαυτού και στην ερμηνεία του άγχους ως ένα εγγενές στοιχείο της προσωπικότητάς τους. Η περιγραφή ενός αγχωτικού παράγοντα από τους εκπαιδευτικούς, συμφωνεί απόλυτα με την περιγραφή του άγχους από τον Κάττουλα (2010), ως διάχυτο δυσάρεστο συναισθήμα που εν δυνάμει μπορεί να προκαλέσει αισθήματα αδιαθεσίας, αβέβαιης απειλής, αδυναμία ανταπόκρισης όπως αναφέρουν οι Μαστροθανάσης, κ.ά., 2017 και ο Lazarus, 1993. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί, εστιάζουν

στην εκτίμηση των ίδιων πόρων σε σχέση με τις απαιτήσεις της αγχωτικής κατάστασης και τέλος προετοιμάζουν την αντίδρασή τους στην αγχωτική κατάσταση που μπορεί να είναι η αποστασιοποίηση από το γεγονός, η εκτίμηση πιθανών λύσεων και η αναζήτηση εξωτερικής βοήθειας/συμμαχιών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τον Lazarus (1993), που αναφέρει ότι η αντιμετώπιση εξαρτάται από την εκτίμηση της δυνατότητας του ατόμου να τροποποιήσει προς όφελός του την αγχωτική κατάσταση και με τους Folkman et al. (1986) που υποστηρίζουν ότι αν αυτό εκτιμηθεί ως μη εφικτό, τότε το άτομο επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των συναισθημάτων του και θέτει προσωπικούς περιορισμούς. Επίσης τα ευρήματα της παρούσας ως προς την αναζήτηση εξωτερικής βοήθειας για την αντιμετώπιση αγχωτικών καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, συμφωνούν απόλυτα με τους Μαστροθανάση, κ.ά., (2017).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό υπο-ερώτημα "ποιοι από τους παράγοντες που αναφέρονται ως αγχογόνοι από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, συνδέονται με αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας τους και ποιοι αποτελούν δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις;" οι μεταγραφές των συνεντεύξεων αποκάλυψαν ένα ευρύ φάσμα πηγών εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που αφορούν σύμφωνα με το μοντέλο των Kyriakou και Sucliffle (1978) σε αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας τους και σχετίζονται με ελλείψεις/απουσία υλικοτεχνικής υποδομής, με ζητήματα ασφάλειας των μαθητών, με τον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης, με δυσκολίες υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος με την εργασιακή ανασφάλεια του εκπαιδευτικού αλλά και σε δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις που σχετίζονται με την επικοινωνία με τους μαθητές, την επικοινωνία με τους γονείς, την επικοινωνία με τους συναδέλφους και τον Δ/ντή καθώς και με την απαξίωση του μαθήματος από τους γονείς μαθητών και τον Διευθυντή. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται συνάδουν απόλυτα με αυτά των Capel, (1993), Khan et al. (2017) και Μαστροθανάση, κ.ά., (2017) ως προς τις οργανωτικές συνθήκες του μαθήματος και ως προς τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, με αυτά των Khan et al. (2017) και Μαστροθανάση, κ.ά., (2017) ως προς την εργασιακή ανασφάλεια του εκπαιδευτικού. Ως προς την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και τους αναγκαίους πόρους για το μάθημα, τα ευρήματα συμφωνούν με τους Capel, (1993), Mohannadi και Capel (2007), Khan et al (2017), Μαστροθανάση, κ.ά., (2017) και Vishnu (2017), ενώ ως προς τα ζητήματα επικοινωνίας με τους μαθητές, με τους και την επικοινωνία με συναδέλφους με τους Khan et al. (2017), καθώς και με τους Mohannadi και Capel (2007), για την ανεπαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως και για την γενικότερη απαξίωση του μαθήματος. Δεν διαπιστώθηκε δε, καμία διαφωνία με κάποιο από τα ευρήματα των ερευνών που ανασκοπήθηκαν.

Αναφορικά με το τρίτο υπο-ερώτημα πώς δηλαδή αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, στις αγχογόνες, πιεστικές πτυχές της εργασίας τους, φαίνεται ότι αρχικά εστιάζουν στους ίδιους πόρους, προσπαθούν να αποφύγουν το στοιχείο του αιφνιδιασμού ώστε να επιλέξουν την αποτελεσματικότερη στρατηγική για να αντιμετωπίσουν τον αγχογόνο παράγοντα αξιοποιώντας τη "σιωπή" που θα τους δώσει τον αναγκαίο για την οργάνωση της κατάλληλης στρατηγικής χρόνο, χρησιμοποιούν τεχνικές χαλάρωσης όπως βόλτα στη θάλασσα, διάβασμα βιβλίων και μουσική, ώστε να καταπραΰνουν την αρνητική φόρτιση και να δημιουργήσουν ευνοϊκότερες συνθήκες σκέψης, ακολούθως αναζητούν στήριξη στο στενό και ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον απευθυνόμενοι σε έμπειρα άτομα, σε άτομα κύρους όπως για παράδειγμα ο Σχολικός Σύμβουλος, σε φίλους και άτομα εμπιστοσύνης και τέλος αναζητούν σχετικές πληροφορίες στο διαδίκτυο ή σε βιβλία. Ακολούθως, οργανώνουν τη στρατηγική που θεωρούν κατάλληλη για την αντιμετώπιση του αγχογόνου παράγοντα αρχικά προσπαθώντας να τροποποιήσουν προς όφελός τους την κατάσταση μέσα από την επιλογή δοκιμασμένων στρατηγικών που απέδωσαν στο παρελθόν ή την επιλογή μη δοκιμασμένης στρατηγικής στα πλαίσια δοκιμής σωστού-λάθους. Τα ευρήματα συμφωνούν με τους Folkman et al. (1986) και Lazarus (1993), που αναφέρουν ότι οι άνθρωποι

αντιμετωπίζουν το άγχος με παλαιότερες επιτυχημένες στρατηγικές, με τη δοκιμή νέων μη δοκιμασμένων, με την αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών κλπ. Αναφορικά με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε πιεστικές καταστάσεις εργασιακού άγχους δεν εντοπίστηκαν ερευνητικά δεδομένα στη διεθνή βιβλιογραφία για να συγκριθούν με αυτά της παρούσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία, τα ευρήματα των Μαστροθανάσης, κ.ά., (2017) που αφορούν όμως σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής συμφωνούν με αυτά της παρούσας και αναφέρουν συναφείς τρόπους αντίδρασης των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις εργασιακού άγχους.

Συμπεράσματα

Η ποιοτική αυτή μελέτη σχεδιάστηκε για να εντοπίσει τις πηγές καταστάσεων άγχους στην εργασία, καθώς και τις αντιδράσεις σε αυτές των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στη Β/θμια Εκπ/σης Αχαΐας. Παρότι η ημιδομημένη συνέντευξη επέτρεψε την χωρίς παρεκκλίσεις εμβάθυνση στο θέμα δίνοντας έμφαση στο υποκειμενικό στοιχείο της αγχωτικής εμπειρίας, θεωρούμε εξίσου σημαντικό να πλαισιωθεί η παρούσα και με αποτελέσματα ποσοτικού τύπου ερευνών, για την εξασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας. Σημαντική και άκρως ενδιαφέρουσα θα ήταν επίσης, η περαιτέρω διερεύνηση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ποιοτικά αλλά και ποσοτικά που εμφανίζεται περιορισμένη στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, ώστε να φωτιστεί επαρκώς και πολύπλευρα το θέμα.

Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται έναν αγχογόνο παράγοντα του εργασιακού τους περιβάλλοντος όταν τους οδηγεί σε μια δυσάρεστη κατάσταση, τους αποσυντονίζει συναισθηματικά και σωματικά και ανατρέπει την καθημερινότητά τους. Ανέφεραν επίσης ένα ευρύ φάσμα πηγών εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που αφορούν σύμφωνα με το μοντέλο των Kyriakou και Sucliffle (1978) σε αντικειμενικές πιεστικές πτυχές της εργασίας τους και σχετίζονται με ελλείψεις/απουσία υλικοτεχνικής υποδομής, με ζητήματα ασφάλειας των μαθητών, με τον έλεγχο και τη διαχείριση της τάξης, με δυσκολίες υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος με την εργασιακή ανασφάλεια του εκπαιδευτικού αλλά και σε δυνητικές επαγγελματικές πιέσεις που σχετίζονται με την επικοινωνία με τους μαθητές, την επικοινωνία με τους γονείς, την επικοινωνία με τους συναδέλφους και τον Διευθυντή καθώς και με την απαξίωση του μαθήματος από τους γονείς μαθητών και τον Διευθυντή. Φαίνεται δε ότι αντιδρούν σε αυτές δίνοντας χρόνο στον εαυτό τους ώστε δημιουργήσουν ευνοϊκότερες συνθήκες σκέψης, χρησιμοποιώντας τεχνικές χαλάρωσης (βόλτα στη θάλασσα, διάβασμα βιβλίων κλπ) και αξιοποιούν στρατηγικές που εκτιμούν ότι έχουν αποδώσει στο παρελθόν ή δοκιμάζουν νέες με την τεχνική του σωστού λάθους.

Βιβλιογραφία

Βέικου, Μ. (2012). *Κοινωνικό Φύλο (Φύλο και κοινωνιολογία)*. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου, 2019, από http://spiridopoulou.files.wordpress.com/2012/06/koinoniko_fylo.pdf.

Κάττουλας, Ε. (2010). *Αγχώδεις διαταραχές και πανικός*. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου, 2019 από <https://goo.gl/46hkE5>.

Μαστροθανάσης, Κ., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σ. & Ζουγανέλη, Α. (2017). Διερεύνηση του εργασιακού στρες και των στρεσογόνων παραγόντων των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του εργασιακού περιβάλλοντος, οι τρόποι εκδήλωσης άγχους και η διαχείρισή του (σελ. 70-81). Στο: Γ. Αλεξανδράτος, Τ.Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Π. Ορφανός (επιμ.), *Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο*. Πρακτικά εργασιών 3ου Επιστημονικού Συνεδρίου, Τόμος II. Αθήνα: ΠΕΣΣ.

Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός λόγος*, 2, 65-97.

Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας Δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 10(1), 142-172.

Στεφανίδου, Α., Βάρβογλη, Λ., Λειβαδίτης, Μ. & Αργυροπούλου- Πατάκα, Π. (2010). Η Βιοψυχοκοινωνική Προσέγγιση του Εργασιακού Stress στους Επαγγελματίες Υγείας. *Νοσηλευτική*, 49(4), 364-376.

Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. ΕΑΠ.

Φίλια, Ι. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Χασάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητα και αξιοπιστίας στην ποιοτική ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.

Antoniou, A., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4(3A), 349-355.

Badass Teachers Association. (2017). *Educator Quality of Work Life Survey Executive Summary*. Washington: AFT.

Brooker, A., & Eakin, J. (2001). Gender, class, work-related stress and health: toward a power-centred approach. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 99-109.

Capel, S. (1993). Anxieties of beginning physical education teachers. *Educational Research*, 35(3), 281-289. DOI: 10.1080/0013188930350308.

Creswell, J. (2016). (Επιμ.). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός. Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2η εκδ). Αθήνα: Ιων.

Demjaha, T., Minov, J., Stoleski, S., & Zafirova, B. (2015). Stress Causing Factors Among Teachers in Elementary Schools and Their Relationship with Demographic and Job Characteristics. *Macedonian Journal of Medical sciences*, 3(3), 493-499. doi: 10.3889/oamjms.2015.077.

Educator Quality". (2017). University of Florida: College of Education. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2019, από <https://education.ufl.edu/educator-quality/>.

Folkman, S. & Lazarus, R. (1985a). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219- 239. DOI: 10.2307/2136617.

Folkman, S. & Lazarus, R. (1985b). If It Changes It Must Be a Process: Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1). 150-170.

Folkman, S., Lazarus, R., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.

Folkman, S. (2010). The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping. DOI:10.1093/oxfordhb/9780195375343.013.0022.

Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270.

Gijbels, D., Verweken, R., & Herck, J. (2012). What keeps low- and high-qualified workers competitive: Exploring the influence of job characteristics and self-directed learning orientation on work-related learning (Book Chapter) Part of the *Advances in Business Education and Training book series (ABET, volume 4)*. Ανακτήθηκε 21 Νοεμβρίου, 2018 από www.scopus-com.proxy.eap.gr/record/display.uri.

Geenberg, M., Brown, J., & Abenavoli, R. (2016). *Teachers Stress and Health*. Pennsylvania: Robert Wood Foundation. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2019, από <https://www.rwjf.org/en/library/research/2016/07/teacher-stress-and-health.html>.

- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517–531. DOI:10.1348/000709999157879.
- Hart, N. (1987). Student teachers' anxieties: four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 29(1), 12-18. <https://doi.org/10.1080/0013188870290102>.
- Khan, F., Jabbar, S., Islam, A., Khan, M. & Khan, S. (2017). Work related stress: Its causes and impact on high school physical education teachers a case study of district Dera Ismail Khan KP Pakistan. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 4(5), 67-76.
- Kinman, G., & Jones, F. (2005). Lay representations of workplace stress: What do people really mean when they say they are stressed? *Work & Stress*, 19(2), 101-120.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6. DOI: 10.1080/0305569780040101.
- Lazarus, R. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: a History of Changes outlooks. *Annu. Rev. Psychol*, 44, 1-21.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd edition). London: Sage.
- Mohannadi, A. & Capel, S. (2007). Stress in physical education teachers in Qatar. *Social Phychology of Education*, 10, 55-75. DOI: 10.1007/s11218-006-9004-9.
- Page, K., Montagne, A., Louie, A., Ostry, A., Shaw, A., & Shoveller, J. (2013). Stakeholder perceptions of job stress in an industrialized country: Implications for policy and practice. *Journal of Public Health Policy*, 34(3), 447-461. DOI: 10.1057/jphp.2013.24.
- Selye, H. (1950). Stress and the General Adaptation Syndrome. *British Medical Journal*, 17, 1384-1392.
- Van Maele, D., & Van Houtt, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of expiriense make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001>.
- Vishnu, R. (2017). A study on occupational stress among physical education teachers. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 4(3), 511-515.
- Work-related Stress, Depression or Anxiety Statistics in Great Britain (2017). Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2019, από <http://www.hse.gov.uk/statistics/causdis/stress.pdf>.

Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας. Διερεύνηση απόψεων, στάσεων και εκτιμήσεων μαθητευομένων για το πρόγραμμα.

Ζωγόπουλος Ευστάθιος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Μηχανολόγων ΠΕ82
ezogo67@gmail.com

Καρατζάς Ιωάννης

Εκπαιδευτικός ΠΕ82, 6^ο Ε.Κ Γ' Αθήνας
jkaratzas28@gmail.com

Περίληψη

Η έρευνα που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την διερεύνηση των απόψεων, στάσεων και εκτιμήσεων των μαθητευομένων για το πρόγραμμα της μαθητείας των ΕΠΑ.Λ., που εφαρμόζεται στην χώρα μας από το 2017. Αποτελεί μια προσπάθεια συνεισφοράς στα ερευνητικά δεδομένα για την αξιολόγηση του θεσμού της μαθητείας.

Το «Μεταλυκειακό Έτος-Τάξη Μαθητείας» αποτελεί μια προαιρετική εναλλακτική εκπαιδευτική διαδρομή μετά την αποφοίτηση από το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) και συνδυάζει την μάθηση στο σχολείο και το χώρο εργασίας. Παρέχει τη δυνατότητα στους ενήλικες αποφοίτους να εκπαιδευτούν σε χώρο εργασίας (επιχειρήσεις δημοσίου ή ιδιωτικού φορέα) με αμοιβή ίση με το 75% του κατώτατου ημερομισθίου και πλήρη εργασιακά και ασφαλιστικά δικαιώματα, με παράλληλη εκπαίδευση στο χώρο του σχολείου (Εργαστηριακό Κέντρο), σύμφωνα με συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών (ΥΠΠΕΘ, 2017). Οι απόφοιτοι, με την ολοκλήρωση του προγράμματος αποκτούν Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, έπειτα από εξετάσεις πιστοποίησης που διενεργούνται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) (Ν.4186/2013).

Τα αποτελέσματα δείχνουν την θετική εκτίμηση των μαθητευομένων για το πρόγραμμα ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα κίνητρα επιλογής συμμετοχής και η επίδραση του φορέα υλοποίησης της μαθητείας στις αντιλήψεις των μαθητευομένων.

Λέξεις κλειδιά: ΕΠΑ.Λ, Μεταλυκειακό έτος, Μαθητεία, απόψεις μαθητευομένων

Εισαγωγή

Στην Ευρώπη έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη αλλά και στον ρόλο που διαδραματίζει η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) στην απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων από τους ανθρώπους. Έχει ιδρυθεί το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της ΕΕΚ (CEDEFOP) με έδρα την Θεσσαλονίκη.

Το 2000 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας θέσπισε ειδικά μέτρα για την ΕΕΚ έτσι ώστε να εξασφαλισθεί η οικονομική ανταγωνιστικότητα της Ε.Ε. Στην συνέχεια, το 2002 στη διακήρυξη της Κοπεγχάγης και το 2010 στο ανακοινωθέν της Μπριζ, καθορίστηκαν οι στόχοι της ΕΕΚ και της Δια Βίου μάθησης, θεσπίστηκαν σχέδια για την διακρατική αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων και αναπτύχθηκε το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων EQF (European Commission, 2008). Το 2015 το κείμενο συμπερασμάτων της Ευρωπαϊκής επιτροπής από την σύνοδο στην Ρίγα, τονίζει ότι υπάρχει αυξημένη ανάγκη να προωθηθεί η μάθηση βασισμένη στην εργασία (Work Based Learning) σε όλες τις μορφές της, συμπεριλαμβανομένης της μαθητείας, με τη συμμετοχή κοινωνικών εταίρων, εταιρειών, επιμελητηρίων και φορέων που παρέχουν ΕΕΚ (Riga Conclusions, 2015).

Πρόσφατες μελέτες που διεξήχθησαν από το European Training Foundation (2013), την European Commission (2012) και το Cedefop (2011) επισημαίνουν ότι η μάθηση βασισμένη στην εργασία προσφέρει σημαντικά οφέλη, αυξάνοντας την απασχολησιμότητα και

διευκολύνοντας τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία, μειώνοντας τις ελλείψεις και τα κενά στις δεξιότητες, μειώνοντας την ανεργία των νέων, αυξάνοντας την επιχειρηματικότητα και την καινοτομία, προωθώντας την κοινωνική ένταξη. Σύμφωνα με την μελέτη του Cedefop (2012), η μάθηση βασισμένη στην εργασία οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα στην αγορά εργασίας. Το 78,3% των αποφοίτων που επέλεξαν την ΕΕΚ σε συνδυασμό με προγράμματα μαθητείας και πρακτικής άσκησης εργάζονται, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για όσους επέλεξαν την ΕΕΚ βασιζόμενη στο σχολείο είναι 53,4%.

Η ΕΕΚ γενικά, και ειδικότερα η μαθητεία, έχει αποκτήσει ζωτικής σημασίας ρόλο για τους Ευρωπαϊκούς και τους εθνικούς φορείς χάραξης πολιτικής, καθώς θεωρείται ως η αρχή για να προετοιμάσει τους νέους για τη σημερινή αγορά εργασίας (CEDEFOP, 2015).

Η μελέτη των Brockmann, Clarke και Winch (2008) αποκάλυψε ότι υπάρχουν διαφορές και ξεχωριστές αντιλήψεις για την ΕΕΚ στην Ε.Ε. Η Γερμανία και οι χώρες του νότου λειτουργούν με βάση την γνώση και εστιάζουν στην εκπαίδευση για ένα επάγγελμα, ενώ η Αγγλία και η Ολλανδία με βάση της δεξιότητες και αποσκοπούν στην απασχολησιμότητα των ατόμων. Στο πρώτο μοντέλο (γνώση) η ΕΕΚ ενσωματώνεται σε ένα ολοκληρωμένο σχολικό σύστημα και έχει σχεδιαστεί για να είναι ικανός ο μαθητής να ενεργεί με τον κατάλληλο τρόπο εντός ενός επαγγέλματος. Τα προσόντα αποκτώνται με την επιτυχή ολοκλήρωση των μαθημάτων (θεωρητική γνώση) και τη μάθηση στο χώρο εργασίας (μαθητεία). Στο δεύτερο μοντέλο (δεξιότητες), τα άτομα επιτρέπεται να ενισχύσουν την απασχολησιμότητά τους μέσω πιστοποίησης ικανοτήτων, που αποκτήθηκαν είτε μέσω εργασιακής εμπειρίας είτε μέσω μαθημάτων σε ένα διαμορφωμένο σύστημα. Στην Ελλάδα χρησιμοποιείται το πρώτο μοντέλο.

Στην Ελληνική ΕΕΚ έχει παρατηρηθεί ότι η θεσμοθετημένη προσπάθεια κατάρτισης ως μέρος ενός σχολείου αντιμετωπίζει πολλά εμπόδια, όπως ο παρωχημένος εργαστηριακός εξοπλισμός και η απόσταση από τις πραγματικές επαγγελματικές πρακτικές. Η επαγγελματική εκπαίδευση χρειάζεται περισσότερες μαθησιακές εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα στην επιχείρηση (Gomatos, Koutsougera, Pisimisi & Despotopoulos, 2014).

Ο Θεσμός του «Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας» των αποφοίτων ΕΠΑ.Λ ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2016-17 (Α' φάση) σε 7 ειδικότητες που αναπτύχθηκαν σε 120 σχολεία, με 180 τμήματα και 1175 εγγραφές, ενώ τη σχολική χρονιά 2017-18 (Β' φάση) διευρύνθηκε σε 16 ειδικότητες και 187 σχολεία, με 406 τμήματα και 3452 εγγραφές (Ζωγόπουλος & Καρατζάς, 2019α). Για το σχολικό έτος 2018-19 (Γ' φάση), οι ειδικότητες αυξήθηκαν σε 21 και οι εγγραφές σε 3706. Η κατανομή των θέσεων μαθητείας για την Γ' φάση καταγράφεται στο 52% (1.944 θέσεις) για τον δημόσιο τομέα και 48% (1.762 θέσεις) για τον ιδιωτικό (<https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia>). Σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΑΙΘ, καταγράφεται συνεχής αύξηση του αριθμού μαθητευόμενων. Στην αύξηση αυτή συνέβαλαν η διεύρυνση των διαθέσιμων ειδικοτήτων, η αύξηση του αριθμού των σχολικών μονάδων που έχουν εντάξει τη μαθητεία στην εκπαιδευτική τους διαδικασία καθώς και η αύξηση του αριθμού των τμημάτων μαθητείας που λειτουργούν σε αυτά. Το σχολικό έτος 2019-20 λειτουργεί η Δ' φάση του προγράμματος.

Έρευνα

Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική και σχεδιάστηκε να γίνει με δημοσκοπική και συσχετιστική προσέγγιση. Διερευνά τις απόψεις, στάσεις και εκτιμήσεις των μαθητευόμενων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της μαθητείας και αναζητά συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν. Η ανάλυση βασίζεται σε ποσοτικά δεδομένα που προέρχονται από ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.

Σκοπός της έρευνας



Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων, στάσεων και εκτιμήσεων των μαθητευομένων για το πρόγραμμα της μαθητείας των ΕΠΑΛ, και η καταγραφή ορισμένων βασικών στοιχείων που αφορούν το πρόγραμμα.

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι δεν υπάρχουν δεδομένα για την μαθητεία σχετικά με τις απόψεις των μαθητευομένων. Εξαίρεση αποτελεί πρόσφατη έρευνα των Τσιχουρίδη, Γκουντζινόπουλου & Μπατσίλα (2019) για τον νομό Λάρισας, και η Έκθεση αποτίμησης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για την Α' φάση (ΙΕΠ, 2018).

Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητευόμενους/νες που συμμετείχαν στο Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας των ΕΠΑΛ. Συγκεκριμένα, απευθυνόταν στους αποφοίτους της Α' φάσης (2017-2018), της Β' φάσης (2018-2019) και στους μετέχοντες στην Γ' φάση (2018-2019). Οι μαθητευόμενοι της Γ' φάσης βρίσκονταν στους τελευταίους μήνες του προγράμματος ή είχαν ολοκληρώσει το πρόγραμμα, αλλά δεν μετείχαν στις εξετάσεις πιστοποίησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Μάρτιο έως και τον Αύγουστο του 2019.

Το δείγμα αποτελείται από 101 συμμετέχοντες. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.23 και το Excel.

Εργαλείο Έρευνας

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι ηλεκτρονικής μορφής και δημιουργήθηκε στην εφαρμογή Google forms. Αφορά όλες τις ειδικότητες που συμμετείχαν έως και στη Γ' φάση, είναι ανώνυμο, ενώ δεν χρησιμοποιεί κανένα προσωπικό δεδομένο. Αποτελείται συνολικά από 25 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 13 είναι κλειστού τύπου, οι 4 ανοικτού τύπου και οι 8 είναι ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Οι ερωτήσεις είναι καταμετρημένες σε 6 ενότητες, όπως φαίνεται στον πίνακα 1.

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας (εσωτερικής συνέπειας) του ερωτηματολογίου για το δείγμα της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε βάσει του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's α . Η τιμή του δείκτη για το σύνολο των ερωτήσεων είναι 0,714, ενώ για τις ερωτήσεις που αφορούν τις κατηγορίες επιλογή προγράμματος, τρέχουσα κατάσταση και αξιολόγηση προγράμματος, η τιμή είναι 0,851.

Πίνακας 1. Ενότητες & είδη ερωτήσεων

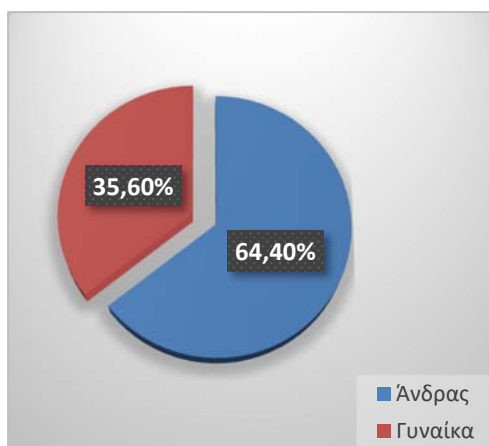
Ενότητα	Αρ. Ερωτήσεων	Ανοικτού τύπου	Κλειστού τύπου	Κλίμακας Likert
1. Δημογραφικά στοιχεία	4	1	3	0
2. Σχολείο – Ειδικότητα	4	1	3	0
3. Περίοδος & φορέας υλοποίησης Μαθητείας	3	1	2	0
4. Επιλογή προγράμματος	2	0	1	1
5. Τρέχουσα κατάσταση	4	0	4	0
6. Αξιολόγηση προγράμματος	8	1	0	7
Σύνολο	25	4	13	8

Ανάλυση και αποτελέσματα έρευνας

Περιγραφική ανάλυση

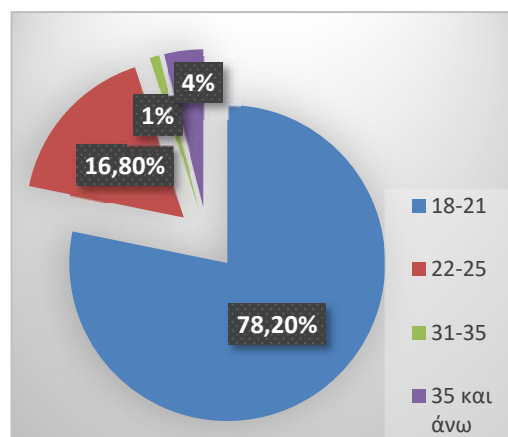
Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, σύμφωνα με το σχήμα 1, είναι άνδρες σε ποσοστό 64,4% και γυναίκες σε ποσοστό 35,6%. Η ηλικία απεικονίζεται στο σχήμα 2. Προκύπτει πως το μεγαλύτερο ποσοστό 78,2% είναι από 18-21 ετών. Η πλειοψηφία των μαθητευομένων 96% είναι απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ, 3% απόφοιτοι ΙΕΚ και μόλις 1% απόφοιτοι ΕΠΑΣ.

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από μαθητευόμενους τριών περιφερειών: Αττικής, Βορείου Αιγαίου και κεντρικής Μακεδονίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό 87,1% προέρχεται από την Αττική, ακολουθεί το Βόρειο Αιγαίο με 6,9% και η κεντρική Μακεδονία με 5,9%.



	Frequency	Percent
Άνδρας	65	64,4
Γυναίκα	36	35,6
Total	101	100,0

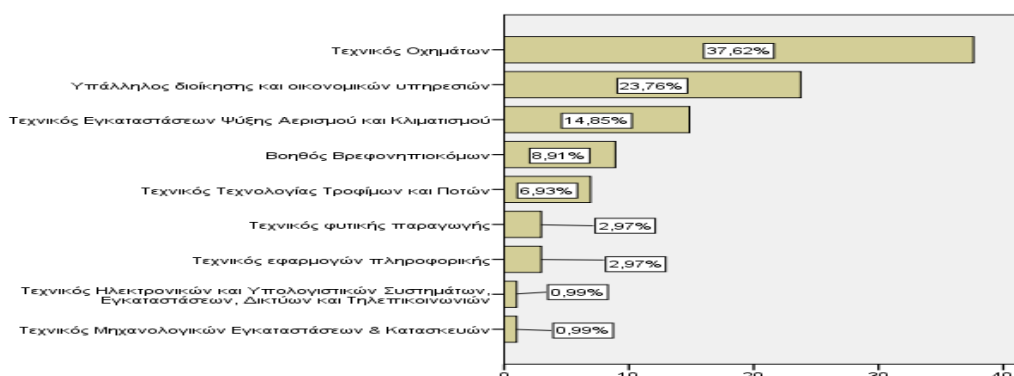
Σχήμα 1: Φύλο συμμετεχόντων



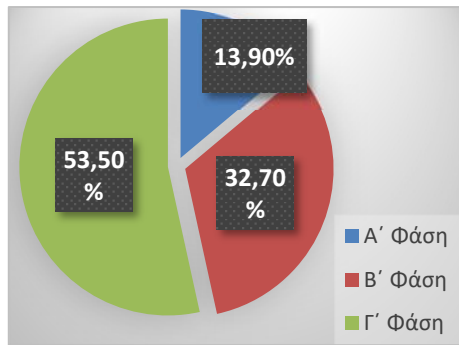
	Frequency	Percent
18-21	79	78,2
22-25	17	16,8
31-35	1	1,0
35 και άνω	4	4,0
Total	101	100,0

Σχήμα 2: Ηλικία συμμετεχόντων

Οι ειδικότητες των συμμετεχόντων αποτυπώνονται στο σχήμα 3. Η ειδικότητα «Τεχνικός Οχημάτων» εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό 37,62%. Η ειδικότητα αυτή είναι από τις πρώτες που λειτούργησαν στο θεσμό της μαθητείας και επιλέγεται περισσότερο από τους μαθητευόμενους και μάλιστα με σημαντική διαφορά (Ζωγόπουλος & Καρατζάς, 2019α). Για την Γ' φάση ο αριθμός των μαθητευομένων της συγκεκριμένης ειδικότητας ανέρχεται στους 718 (πηγή: <https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia/39501-07-02-19-enisxysi-tou-metalykeiakoy-etous-taksis-mathiteias-ton-epal-eksetaseis-pistopoiisis-4>), ποσοστό 19,43% επί του συνόλου. Στο σχήμα 4 φαίνεται η χρονική περίοδος που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της μαθητείας. Το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται από την Γ' φάση (53,5%) και ακολουθεί η Β' φάση με ποσοστό 32,7%.



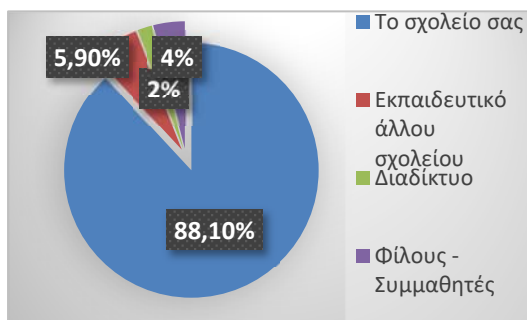
Σχήμα 3: Ειδικότητα Συμμετεχόντων



	Frequency	Percent
Α' Φάση (3/2017 – 12/2017)	14	13,9
Β' Φάση (12/ 2017- 9/ 2018)	33	32,7
Γ' Φάση (10/ 2018 – 8/2019)	54	53,5
Total	101	100,0

Σχήμα 4: Χρονική περίοδος (φάση) υλοποίησης του προγράμματος Μαθητείας

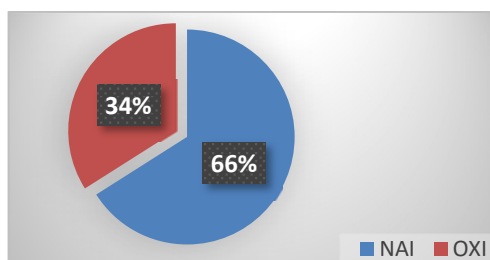
Μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων, 47,5%, πραγματοποίησε το πρόγραμμα σε διαφορετικό ΕΠΑ.Λ από αυτό που αποφοίτησε. Ως προς τον φορέα που πραγματοποίησαν το πρόγραμμα, το 51,5% το υλοποίησε σε δημόσιο και το 48,5% σε ιδιωτικό φορέα. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία για την Γ' φάση, διαπιστώνεται ταύτιση, καθώς τα αντίστοιχα γενικά ποσοστά για όλους τους μαθητευόμενους είναι 52% υλοποίηση σε δημόσιο φορέα και 48% σε ιδιωτικό. Η ενημέρωση των μαθητευομένων προέρχεται κατά κύριο λόγο από το σχολείο τους. Σύμφωνα με το σχήμα 5, το 88,1% ενημερώθηκε για την μαθητεία από το σχολείο του, το 5,9% από εκπαιδευτικό άλλου σχολείου και το 4% από τους συμμαθητές του.



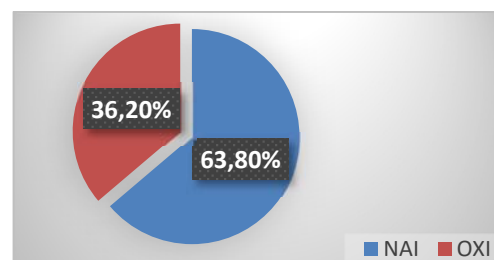
	Frequency	Percent
Το σχολείο σας	89	88,1
Εκπαιδευτικό άλλου σχολείου	6	5,9
Διαδίκτυο	2	2,0
Φίλους - Συμμαθητές	4	4,0
Total	101	100,0

Σχήμα 5: Ενημέρωση για το πρόγραμμα Μαθητείας

Στις εξετάσεις πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ για τους αποφοίτους του προγράμματος της μαθητείας, οι οποίες έχουν διενεργηθεί έως τώρα δυο φορές (στις 7/7/2018 και στις 17/2/2019) συμμετείχαν οι απόφοιτοι της Α' & Β' φάσης υλοποίησης του προγράμματος της μαθητείας. Εξετάζοντας τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα των δύο αυτών φάσεων, παρατηρούμε, σύμφωνα με το σχήμα 6, ότι το 65,96 % συμμετείχε στις εξετάσεις πιστοποίησης ενώ το 63,83 % πιστοποιήθηκε επιτυχώς αποκτώντας πτυχίο επιπέδου 5.



Συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης

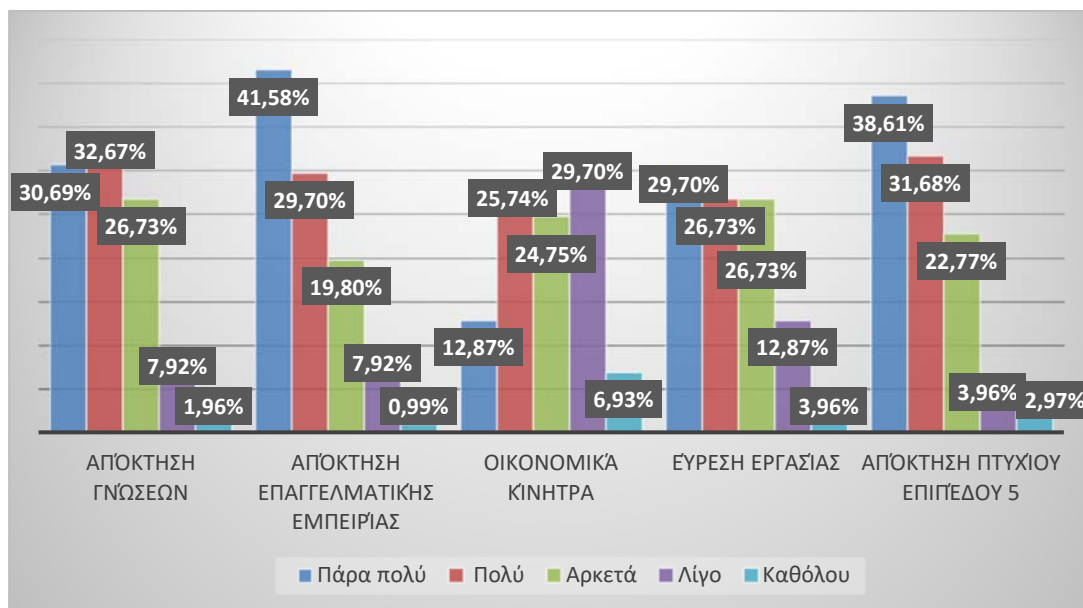


Επιτυχόντες στις εξετάσεις πιστοποίησης

Σχήμα 6: Συμμετέχοντες και επιτυχόντες, Α' & Β' φάσης, στις εξετάσεις πιστοποίησης

Κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα μαθητείας

Για να προσδιορίσουμε τα κίνητρα συμμετοχής και τις προσδοκίες των μαθητευομένων από το πρόγραμμα της μαθητείας, ζητήθηκε να απαντήσουν στην ερώτηση «Βαθμονομήστε τους λόγους για τους οποίους επιλέξατε να συμμετέχετε στο πρόγραμμα». Σύμφωνα με τις απαντήσεις, που παρουσιάζονται στο σχήμα 7, παρατηρούμε ότι στις κλίμακες πάρα πολύ και πολύ, η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό 71,28%, ακολουθεί η απόκτηση πτυχίου επιπέδου 5 με 70,29%, η απόκτηση γνώσεων με 63,36%, η εύρεση εργασίας 56,43% και τέλος τα οικονομικά κίνητρα με 38,61%. Το ίδια αποτελέσματα καταγράφει και η έρευνα των Τσιχουρίδη, Γκουντζινόπουλου & Μπατσίλα (2019), όπου η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και η αναβάθμιση του πτυχίου με ποσοστά 91,4% και 89,8% αντίστοιχα, αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες επιλογής συμμετοχής στο πρόγραμμα της μαθητείας.



Σχήμα 7: Κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα μαθητείας

Επαγγελματική κατάσταση μετά το τέλος του προγράμματος

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επαγγελματική κατάσταση των μαθητευομένων μετά από την ολοκλήρωση του προγράμματος. Στο σχήμα 8 αποτυπώνονται οι απαντήσεις. Το 45,54% δηλώνει ότι εργάζεται, το 23,76% ότι αναζητά εργασία και το 17,82% ότι πραγματοποιεί την στρατιωτική του θητεία. Από όσους εργάζονται, το :

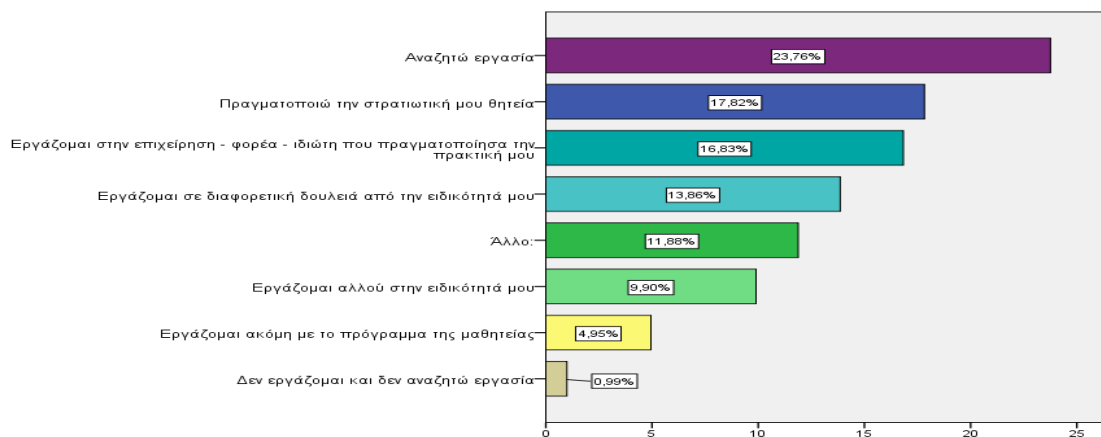
- 16,83% εργάζεται στον φορέα που πραγματοποίησε την μαθητεία
- 9,9% εργάζεται σε διαφορετικό εργοδότη αλλά στην ειδικότητά του
- 13,86% σε διαφορετική εργασία από την ειδικότητά του
- 4,95% εργάζεται ακόμη με το πρόγραμμα της μαθητείας.

Εξετάζοντας τα δεδομένα (πίνακας 2 στατιστικά) για κάθε ειδικότητα παρατηρούμε :

- Στην ειδικότητα «Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών» το ποσοστό των μαθητευομένων που εργάζεται μετά το τέλος της μαθητείας είναι της τάξεως του 85,7%. Το ποσοστό αυτό επιμερίζεται ως εξής: 42,86% εργάζεται στον φορέα που πραγματοποίησε την μαθητεία, 28,57% εργάζεται σε διαφορετικό εργοδότη αλλά στην ειδικότητά του και 14,29% σε διαφορετική εργασία από την ειδικότητά του. Το ποσοστό που αναζητά εργασία είναι 14,29%.
- Στην ειδικότητα «Τεχνικός Οχημάτων» το ποσοστό των μαθητευομένων που εργάζεται μετά το τέλος της μαθητείας είναι της τάξεως του 44,73%. Το ποσοστό αυτό επιμερίζεται ως εξής: 31,58% εργάζεται στον φορέα που πραγματοποίησε την μαθητεία, 5,26%

εργάζεται σε διαφορετικό εργοδότη αλλά στην ειδικότητά του και 7,89% σε διαφορετική εργασία από την ειδικότητά του. Το ποσοστό που αναζητά εργασία είναι 15,79%.

- Στην ειδικότητα «Υπάλληλος διοίκησης και οικονομικών υπηρεσιών» το ποσοστό των μαθητευόμενων που εργάζεται μετά το τέλος της μαθητείας είναι της τάξεως του 41,67%. Το ποσοστό αυτό επιμερίζεται ως εξής: 8,33% εργάζεται στον φορέα που πραγματοποίησε την μαθητεία, 16,67% εργάζεται σε διαφορετικό εργοδότη αλλά στην ειδικότητά του και 16,67% σε διαφορετική εργασία από την ειδικότητά του. Το ποσοστό που αναζητά εργασία είναι 33,33%. Πρέπει να επισημαίνουμε ότι οι θέσεις μαθητείας της συγκεκριμένης ειδικότητας είναι κυρίως σε δημόσιους φορείς.



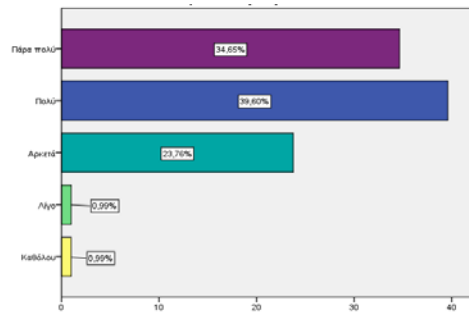
Σχήμα 8: Επαγγελματική κατάσταση μετά το τέλος του προγράμματος

Αξιολόγηση προγράμματος μαθητείας

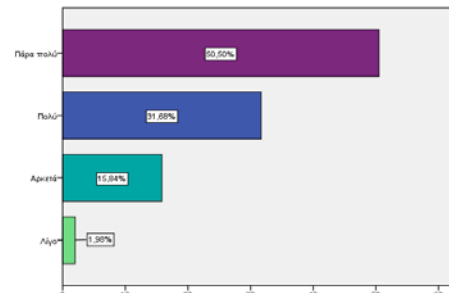
Συνολικά το πρόγραμμα αξιολογείται θετικά από τους συμμετέχοντες και ως προς τον εργασιακό χώρο αλλά και ως προς τη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με το σχήμα 9 διαπιστώνουμε:

- Συνολικά το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους σε ποσοστό 74,25% (κλίμακα πάρα πολύ και πολύ).
- Η πρακτική άσκηση των 4 ημερών στην επιχείρηση βοήθησε να αποκτήσουν επαγγελματικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες σε ποσοστό 82,18%.
- Το πρόγραμμα της Μαθητείας των 7 ωρών στο σχολείο ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των συμμετεχόντων σε ποσοστό 73,26%.
- Ποσοστό 87,13% πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν υπεύθυνοι για το μάθημα και την εποπτεία του προγράμματος τους βοήθησαν.
- Ποσοστό 74,25% εκτιμά ότι μετά την συμμετοχή στη Μαθητεία μπορεί να εργασθεί στον αντικείμενο της ειδικότητάς του. Τρεις στους τέσσερις έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη επαγγελματική αυτοπεποίθηση.
- Ποσοστό 75,24% εκτιμά ότι το πρόγραμμα της Μαθητείας θα τους βοηθήσει να βρουν δουλειά.

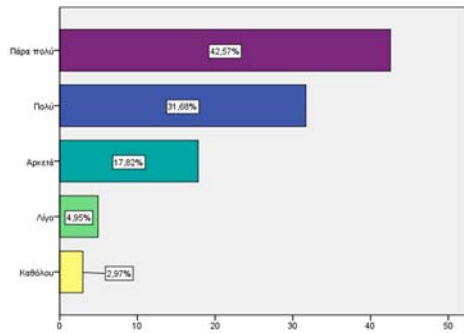
Η θετική εκτίμηση αποτυπώνεται και από τις απαντήσεις στην ερώτηση «Θα προτείνετε σε κάποιον φίλο - γνωστό- συγγενή σας να συμμετέχει στο πρόγραμμα της Μαθητείας» όπου το 87,13% απαντά θετικά.



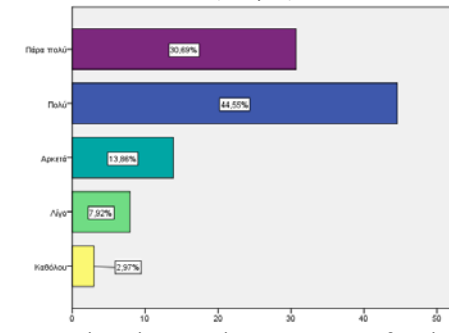
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το πρόγραμμα της μαθητείας ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας



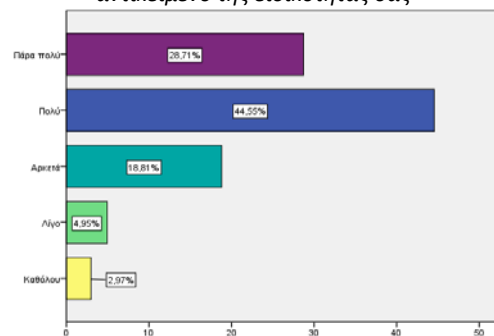
Η πρακτική άσκηση των 4 ημερών στην επιχείρησή σας βοήθησε να αποκτήσετε επαγγελματικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες



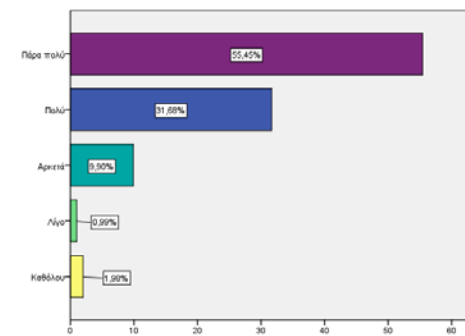
Πιστεύετε ότι μετά την συμμετοχή σας στην Μαθητεία μπορείτε να εργασθείτε στον αντικείμενο της ειδικότητάς σας



Πιστεύετε ότι το πρόγραμμα της Μαθητείας θα σας βοηθήσει να βρείτε δουλειά;



Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το πρόγραμμα της μαθητείας των 7 ωρών στο σχολείο ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας



Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σας βοήθησαν οι εκπαιδευτικοί που ήταν υπεύθυνοι για το μάθημα και την εποπτεία του προγράμματος

Σχήμα 9: Απόψεις μαθητευομένων για το πρόγραμμα της μαθητείας

Παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι

Υλοποιήθηκε t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων για να εξετασθεί η επίδραση του φορέα υλοποίησης του προγράμματος στις αντιλήψεις των μαθητευομένων για το πρόγραμμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (πίνακας 3 στατιστικά) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο περιπτώσεις:

- μεταξύ του φορέα υλοποίησης του προγράμματος και στις αντιλήψεις των μαθητευομένων στο κατά πόσο η πρακτική άσκηση των 4 ημερών στην επιχείρηση βοήθησε να αποκτήσουν επαγγελματικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες ($t(99)=-2.786$, $p=0.006<0.05$) και πιο συγκεκριμένα, οι μαθητευόμενοι που εργάστηκαν σε ιδιωτικούς φορείς εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή ίση με 4,53 έναντι 4,10 αυτών που εργάστηκαν σε δημόσιους φορείς.
- μεταξύ του φορέα υλοποίησης του προγράμματος και στο κατά πόσο οι μαθητευόμενοι πιστεύουν ότι μετά την συμμετοχή τους στη Μαθητεία μπορούν να εργασθούν στον

αντικείμενο της ειδικότητας τους ($t(99)=-2.167$, $p=0.03<0.05$) και, πιο συγκεκριμένα, οι μαθητευόμενοι που εργάστηκαν σε ιδιωτικούς φορείς εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή ίση με 4,29 έναντι 3,85 αυτών που εργάστηκαν σε δημόσιους φορείς.

Σχέση φύλου και κριτηρίων επιλογής προγράμματος

Υλοποιήθηκε t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων για να εξετασθεί η επίδραση του φύλου στα κίνητρα που οδήγησαν τους μαθητευόμενους να επιλέξουν το πρόγραμμα της Μαθητείας (πίνακας 4 στατιστικά). Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο περιπτώσεις:

- μεταξύ των δύο φύλων σε σχέση με τα οικονομικά κίνητρα ως λόγο επιλογής συμμετοχής στο πρόγραμμα της Μαθητείας ($t(99)=-2.211$, $p=0.029<0.05$ και, πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή (3,42 έναντι 2,89), επέλεξαν το πρόγραμμα για οικονομικούς λόγους.
- μεταξύ των δύο φύλων σε σχέση με την προσδοκία εύρεσης εργασίας ως λόγο επιλογής συμμετοχής στο πρόγραμμα της Μαθητείας ($t(99)=-2.296$, $p=0.024<0.05$) και, πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή (4,00 έναντι 3,46), επέλεξαν το πρόγραμμα προσδοκώντας την εύρεση εργασίας.

Σχέση τρέχουσας επαγγελματικής κατάστασης και αξιολόγησης προγράμματος

Ανάλογα με την επαγγελματική τους κατάσταση μετά το τέλος της μαθητείας, ορίζουμε 4 διαφορετικές ομάδες μαθητευομένων:

Ομάδα Α: όσοι εργάζονται στον φορέα που πραγματοποίησαν την μαθητεία.

Ομάδα Β: όσοι εργάζονται αλλού στην ειδικότητά τους.

Ομάδα Γ: όσοι εργάζονται σε διαφορετική δουλειά από την ειδικότητά τους.

Ομάδα Δ: όσοι αναζητούν εργασία.

Υλοποιήθηκε t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων για να εξετασθεί η επίδραση της τρέχουσας επαγγελματικής κατάστασης στις απόψεις των μαθητευομένων για την μαθητεία (αξιολόγηση προγράμματος). Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις παρακάτω περιπτώσεις :

- μεταξύ της ομάδας Α και Δ, ως προς αν πιστεύουν ότι μετά την συμμετοχή τους στην μαθητεία μπορούν να εργασθούν στον αντικείμενο της ειδικότητας τους ($t(39)=3,126$, $p=0.003<0.05$) . Συγκεκριμένα, η ομάδα Α εμφανίζει υψηλότερη μέση τιμή (4,53 έναντι 3,67), συνεπώς επηρεάζεται από την τρέχουσα επαγγελματική της κατάσταση. Το ίδιο ισχύει και για το κατά πόσο πιστεύουν ότι το πρόγραμμα της Μαθητείας θα τους βοηθήσει να βρουν δουλειά. Η ομάδα Α εμφανίζει υψηλότερη μέση τιμή ίση με 4,47 έναντι 3,71 της ομάδας Δ ($t(39)=2,745$, $p=0.009<0.05$) (πίνακας 5α στατιστικά).
- μεταξύ της ομάδας Α και Γ, ως προς κατά πόσο πιστεύουν ότι το πρόγραμμα της μαθητείας ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους ($t(29)=3,142$, $p=0.004<0.05$). Συγκεκριμένα, η ομάδα Α εμφανίζει υψηλότερη μέση τιμή (4,41 έναντι 3,64). Το ίδιο ισχύει και για το κατά πόσο πιστεύουν ότι το πρόγραμμα της μαθητείας θα τους βοηθήσει να βρουν δουλειά. Η ομάδα Α εμφανίζει υψηλότερη μέση τιμή ίση με 4,47 έναντι 3,21 της ομάδας Γ ($t(29)=3,519$, $p=0.003<0.05$) (πίνακας 5β στατιστικά).
- μεταξύ της ομάδας Β και της ομάδας Γ ως προς κατά πόσο πιστεύουν ότι το πρόγραμμα της μαθητείας ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους ($t(22)=3,929$, $p=0.001<0.05$). Συγκεκριμένα, η ομάδα Β εμφανίζει υψηλότερη μέση τιμή (4,60 έναντι 3,64). Το ίδιο ισχύει και για το κατά πόσο πιστεύουν ότι το πρόγραμμα της μαθητείας θα τους βοηθήσει να βρουν δουλειά. Η ομάδα Β εμφανίζει υψηλότερη μέση τιμή ίση με 4,50 έναντι 3,21 της ομάδας Γ ($t(22)=3,047$, $p=0.006<0.05$). (πίνακας 5γ στατιστικά).

Έλεγχος Γραμμικής Συσχέτισης Μεταβλητών

Πραγματοποιώντας τον έλεγχο γραμμικής συσχέτισης του δείκτη Pearson (r) (πίνακας 6 στατιστικά), προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα:

- 1) Το κίνητρο «απόκτηση γνώσεων» ως λόγος επιλογής συμμετοχής στο πρόγραμμα της μαθητείας εμφανίζει:
 - a) Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,698$) με το κίνητρο «Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας», σε επίπεδο σημαντικότητας ($\epsilon.σ$) 0,01.
 - b) Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,540$) με το κίνητρο «Εύρεση εργασίας», σε $\epsilon.σ$ 0,01.
 - c) Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,561$) με το κίνητρο «Απόκτηση πτυχίου επιπέδου 5» σε $\epsilon.σ$ 0,01.
- 2) Το κίνητρο «απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας» ως λόγος επιλογής συμμετοχής στο πρόγραμμα της μαθητείας εμφανίζει:
 - a) Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,625$) με το κίνητρο «Εύρεση εργασίας», σε $\epsilon.σ$ 0,01.
 - b) Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,597$) με το κίνητρο «Απόκτηση πτυχίου επιπέδου 5», σε $\epsilon.σ$ 0,01.
- 3) Το κίνητρο «Οικονομικά κίνητρα» ως λόγος επιλογής συμμετοχής στο πρόγραμμα της μαθητείας εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,550$) με το κίνητρο «Εύρεση εργασίας», σε $\epsilon.σ$ 0,01.

Ως προς τις απόψεις των συμμετεχόντων για την αξιολόγηση του προγράμματος προκύπτουν οι παρακάτω συσχετίσεις :
- 4) Η μεταβλητή «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το πρόγραμμα της μαθητείας ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας» εμφανίζει:
 - a) Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,645$) με την μεταβλητή «Η πρακτική άσκηση των 4 ημερών στην επιχείρησή σας βοήθησε να αποκτήσετε επαγγελματικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες.», σε $\epsilon.σ$ 0,01.
 - b) Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,508$) με την μεταβλητή «Πιστεύετε ότι μετά την συμμετοχή σας στην Μαθητεία μπορείτε να εργασθείτε στον αντικείμενο της ειδικότητάς σας», σε $\epsilon.σ$ 0,01.
 - c) Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,575$) με την μεταβλητή «Πιστεύετε ότι το πρόγραμμα της Μαθητείας θα σας βοηθήσει να βρείτε δουλειά ; », σε $\epsilon.σ$ 0,01.
 - d) Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,553$) με την μεταβλητή «Θα προτείνετε σε κάποιον φίλο - γνωστό- συγγενή σας να συμμετέχει στο πρόγραμμα της Μαθητείας», σε $\epsilon.σ$ 0,01.
- 5) Η μεταβλητή «Η πρακτική άσκηση των 4 ημερών στην επιχείρησή σας βοήθησε να αποκτήσετε επαγγελματικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες» εμφανίζει:
 - a) Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,574$) με την μεταβλητή «Πιστεύετε ότι μετά την συμμετοχή σας στην Μαθητεία μπορείτε να εργασθείτε στον αντικείμενο της ειδικότητάς σας», σε $\epsilon.σ$ 0,01.
 - b) Οριακή Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,492$) με την μεταβλητή «Πιστεύετε ότι το πρόγραμμα της Μαθητείας θα σας βοηθήσει να βρείτε δουλειά ; », σε $\epsilon.σ$ 0,01.
 - c) Θετική συσχέτιση ($r = 0,467$) με την μεταβλητή «Θα προτείνετε σε κάποιον φίλο - γνωστό- συγγενή σας να συμμετέχει στο πρόγραμμα της Μαθητείας», σε $\epsilon.σ$ 0,01.
- 6) Η μεταβλητή «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το πρόγραμμα της μαθητείας των 7 ωρών στο σχολείο ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας» εμφανίζει:
 - a) Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,653$) με την μεταβλητή «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σας βοήθησαν οι εκπαιδευτικοί που ήταν υπεύθυνοι για το μάθημα και την εποπτεία του προγράμματος», σε $\epsilon.σ$ 0,01
 - b) Υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,641$) με την μεταβλητή «Θα προτείνετε σε κάποιον φίλο - γνωστό- συγγενή σας να συμμετέχει στο πρόγραμμα της Μαθητείας», σε $\epsilon.σ$ 0,01.
- 7) Η μεταβλητή «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σας βοήθησαν οι εκπαιδευτικοί που ήταν υπεύθυνοι για το μάθημα και την εποπτεία του προγράμματος» εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση ($r = 0,516$) με την μεταβλητή «Θα προτείνετε σε κάποιον φίλο - γνωστό - συγγενή σας να συμμετέχει στο πρόγραμμα της Μαθητείας», σε $\epsilon.σ$ 0,01.

Οι πίνακες των στατιστικών ελέγχων είναι διαθέσιμοι στον παρακάτω σύνδεσμο :
https://drive.google.com/open?id=10Nif_2ZXmh7shYv3P3-GPolybddzBokB

Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι συμμετέχοντες μαθητευόμενοι αξιολογούν θετικά την μαθητεία και σε ποσοστό 74% δηλώνουν ότι ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Το 82% δηλώνει ότι οι 4 ημέρες πρακτικής άσκησης τους βοήθησε να αποκτήσουν επαγγελματικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες, ενώ το πρόγραμμα των 7 ωρών στο σχολείο ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Τρεις στους τέσσερις έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη επαγγελματική αυτοπεποίθηση, ενώ ταυτόχρονα πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους στη μαθητεία θα τους βοηθήσει να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Θετική είναι και η γνώμη τους (87%) για τους εκπαιδευτικούς του προγράμματος.

Οι μαθητευόμενοι που πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση των 4 ημερών σε ιδιωτικούς φορείς, εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική αυτοπεποίθηση και παράλληλα δηλώνουν ότι απέκτησαν περισσότερες επαγγελματικές εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες, σε σχέση με αυτούς που εργάστηκαν σε δημόσιους φορείς.

Τα βασικά κριτήρια με τα οποία επιλέγουν να συμμετέχουν στη μαθητεία είναι η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας (71%) και η απόκτηση πτυχίου επιπέδου 5 (70%). Ακολουθεί η απόκτηση γνώσεων (63%) και με μικρότερα ποσοστά η εύρεση εργασίας (56%) και τα οικονομικά κίνητρα (39%). Ως προς το φύλο, παρατηρούμε ότι οι γυναίκες επιλέγουν τη μαθητεία για οικονομικούς λόγους και προσδοκώντας στην εύρεση εργασίας, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άνδρες.

Ενδιαφέροντα εκτιμούμε συμπεράσματα προκύπτουν για την επαγγελματική κατάσταση των μαθητευομένων μετά το τέλος του προγράμματος. Σχεδόν οι μισοί μαθητές (46%) συνεχίζουν να εργάζονται μετά τη λήξη της μαθητείας. Το 1/3 από αυτούς έχει προσληφθεί στον φορέα που πραγματοποίησε τη μαθητεία. Παρατηρούμε ότι με τη μαθητεία δημιουργούνται νέες θέσεις εργασίας για τους μαθητευόμενους. Το ποσοστό του 16,83% θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο, εάν λάβουμε υπόψη πως το 52% τον μαθητευομένων απασχολείται σε δημόσιους φορείς, οι οποίοι δεν πραγματοποιούν προσλήψεις. Αν κάνουμε αναγωγή στις θέσεις μαθητείας στη Γ' φάση και υποθέσουμε ότι το 16,83% προσελήφθη από ιδιωτικές επιχειρήσεις (48%, 1762 θέσεις), το ποσοστό αυτό αντιστοιχεί περίπου σε 295 νέες θέσεις εργασίας.

Η ενημέρωση των μαθητευομένων, για τη μαθητεία, κατά κύριο λόγο προέρχεται από τα σχολεία τους. Το 52% πραγματοποιεί το πρόγραμμα στο σχολείο του και το 48% σε διαφορετικό ΕΠΑ.Λ.

Εν κατακλείδι, η Μαθητεία είναι ένας δυναμικός και εν εξελίξει θεσμός, στον οποίον εκκρεμεί ακόμα να επιλυθούν αρκετά ζητήματα όπως για παράδειγμα το θέμα των μετακινήσεων των μαθητών και ο συντονισμός σε επίπεδο περιφέρειας μεταξύ καθηγητών μαθητείας με σκοπό την ανταλλαγή θέσεων (δημοσίου κατά κύριο λόγο) για την ελαχιστοποίηση των μετακινήσεων.

Τόσο τα στατιστικά του ΥΠΑΙΘ, όσο και πρόσφατη έρευνα (Ζωγόπουλος & Καρατζάς, 2019β), δείχνουν ότι τα ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις πιστοποίησης των αποφοίτων είναι ιδιαίτερα υψηλά τόσο στο θεωρητικό όσο και στο πρακτικό μέρος. Στην παρούσα έρευνα 2 στους 3 μαθητευόμενους της Α' και Β' φάσης συμμετείχαν στις εξετάσεις και από αυτούς το 98% απέκτησε πτυχίο επιπέδου 5.

Συζήτηση - Προτάσεις

Στην τελική έκθεση της θεματικής αναθεώρησης για τη μαθητεία στην Ελλάδα (Cedefop, 2018), η ανασκόπηση της οποίας πραγματοποιήθηκε μεταξύ Οκτωβρίου 2015 και Μαρτίου 2017 κατόπιν αιτήματος του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Εργασίας της Ελλάδας, παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα της ανασκόπησης και προτάσεις για δράσεις βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα. Κατά κύριο λόγο βέβαια η έκθεση αναφέρεται στη

μαθητεία που παρέχεται στις ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ, αλλά τα ευρήματά της δύναται να επεκταθούν και στη μαθητεία ΕΠΑ.Λ.

Η έκθεση προτείνει να ξεκινήσει η επεξεργασία αποτελεσματικών και συμμετοχικών δομών διακυβέρνησης μαθητείας σε εθνικό επίπεδο, περιγράφοντας τομείς κοινής ευθύνης μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών (συμμετεχόντων) που περιλαμβάνουν εθνικές αρχές, κοινωνικούς εταίρους και επιμελητήρια. Θα πρέπει να γίνουν ενέργειες συλλογικά σε εθνικό επίπεδο για να επιτευχθούν βελτιώσεις στην επιλογή των ειδικοτήτων μαθητείας, ενημέρωση των επαγγελματικών προφίλ και προγραμμάτων σπουδών, προώθηση της ποιότητας της μάθησης στον χώρο εργασίας, κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών και διάδοση της προσέγγισης της κοινής ευθύνης σε τοπικό επίπεδο, μέσω της τακτικής και συστηματικής συνεργασίας μεταξύ κρατικών αρχών, σχολείων, επιμελητηρίων, επαγγελματικών ενώσεων και επιχειρήσεων.

Οι μαθητευόμενοι αποκτούν γνωσιακά και εργασιακά οφέλη από το πρόγραμμα. Στόχος η ολόπλευρη εκπαίδευση και κατάρτιση των μαθητευομένων. Παρά τα πλεονεκτήματα και τις θετικές εμπειρίες από το πρόγραμμα, αρκετές επιχειρήσεις και οργανισμοί παραμένουν επιφυλακτικοί για να παρέχουν νέες θέσεις εργασίας. Απαιτείται στρατηγικός σχεδιασμός διαδικασιών προσέγγισης υποψηφίων εργοδοτών και ενημέρωσής τους για το πρόγραμμα.

Σε πρόσφατη έρευνα (Ιωάννου, 2019), διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα στοιχεία:

Το 36% των επιχειρήσεων δυσκολεύεται να καλύψει κενές θέσεις εργασίας, εξαιτίας κυρίως της έλλειψης των κατάλληλων δεξιοτήτων και της απαιτούμενης εργασιακής εμπειρίας, ενώ το 22% των επιχειρήσεων δυσκολεύεται να διατηρήσει το ανθρώπινο δυναμικό του (ιδίως το επιστημονικό προσωπικό και τους ειδικευμένους τεχνίτες, αλλά ακόμη και ανειδίκευτους εργάτες), κυρίως λόγω του ανταγωνισμού. Το πρόβλημα είναι εντονότερο στην Ψηφιακή Οικονομία και την Ενέργεια

Επίσης, το 46% των επιχειρήσεων εντοπίζει ελλείψεις γνώσεων και δεξιοτήτων στο ανθρώπινο δυναμικό τους. Οι ελλείψεις είναι εντονότερες στην Αγροδιατροφή και τα Logistics, κλάδους στους οποίους κυριαρχεί η απασχόληση ανθρώπινου δυναμικού μεσαίων ή χαμηλών τυπικών προσόντων. Λιγότερο επαρκείς κρίνονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού που σχετίζονται με την «Εξωστρέφεια και την ανάπτυξη εξαγωγικών δραστηριοτήτων», την «Εισαγωγή καινοτομιών και την ανάπτυξη προϊόντων» και τις «Στρατηγικές μάρκετινγκ και την ανάπτυξη δικτύου πωλήσεων»

Οι ελλείψεις σε γνώσεις και δεξιότητες επιβαρύνουν τις επιχειρήσεις αλλά και το ανθρώπινο δυναμικό τους.

Η ζήτηση για εξειδικευμένους τεχνικούς, τεχνίτες και χειριστές μηχανημάτων έργου είναι ιδιαίτερα υψηλή.

Δεν υφίσταται σύνδεση μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και των αναγκών της αγοράς εργασίας.

Στην Ελλάδα η επαγγελματική εκπαίδευση επιλέγεται από σχετικά μικρό ποσοστό των μαθητών.

Η ψηφιακοποίηση των διαδικασιών των επιχειρήσεων καθιστά ολοένα και σημαντικότερες τις ψηφιακές δεξιότητες για την πλειονότητα των επαγγελματιών.

Στην Ελλάδα διαπιστώνονται ελλείψεις στην προσφορά ψηφιακών δεξιοτήτων.

Οι προτάσεις της έρευνας αυτής για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) με προσανατολισμό στις ανάγκες της αγοράς εργασίας είναι:

Σύγχρονο, ελκυστικό και αποτελεσματικό σύστημα ΕΕΚ με προγράμματα σπουδών που αναπτύσσονται με τη συμμετοχή των επιχειρήσεων και συνεχή αξιολόγηση.

Έμφαση σε ειδικότητες που υπηρετούν δυναμικούς τομείς προτεραιότητας, και διεθνώς εμπορεύσιμα προϊόντα.

Ενεργός και ουσιαστική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων σε όλα τα στάδια σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης στα σχετικά όργανα διακυβέρνησης.

Σύγχρονα προγράμματα σπουδών που αξιοποιούν την τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έμφαση στην αξιοποίηση συστημάτων μάθησης με βάση την εργασία (ενίσχυση της μαθητείας, ενθάρρυνση ιδιωτικών πρωτοβουλιών πιλοτικού / καινοτόμου χαρακτήρα, κ.λπ.)

Οι προτάσεις της έρευνας αυτής για την αναβάθμιση της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) για την πλήρη αναδιοργάνωση του συστήματος Δια Βίου Μάθησης για ανταπόκριση στις πραγματικές ανάγκες είναι:

Προγράμματα επανεκπαίδευσης και νέων δεξιοτήτων στο ανθρώπινο δυναμικό που επηρεάζεται από την αυτοματοποίηση και την αναπόφευκτη αλλαγή θέσεων εργασίας.

Σύνδεση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας & Αξιοποίηση των μηχανισμών διάγνωσης αναγκών.

Ανάπτυξη νέου τύπου πιστοποιημένων επαγγελματικών περιγραμμάτων.

Προγράμματα ΣΕΚ από πιστοποιημένους φορείς & Σύγχρονα συστήματα πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων.

Πιστοποίηση προσόντων της Μη Τυπικής και της Άτυπης Μάθησης.

Αναβάθμιση της λειτουργίας του ΕΟΠΠΕΠ.

Αναφορές

▪ Ζωγόπουλος, Ε. & Καρατζάς, Ι. (2019α). Εξετάσεις πιστοποίησης αποφοίτων μαθητείας ΕΠΑ.Λ. Μελέτη περίπτωσης για την ειδικότητα «Τεχνικός Οχημάτων» από το Προπαρασκευαστικό Πρόγραμμα Πιστοποίησης. *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ - Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη. Ρόδος. 12-14/4/2019.*

▪ Ζωγόπουλος, Ε. & Καρατζάς, Ι. (2019β). Μαθητεία ΕΠΑ.Λ. και εξετάσεις πιστοποίησης από τον ΕΟΠΠΕΠ. Στατιστικά στοιχεία και πρώτες εκτιμήσεις, *i-Teacher*, 17, 169-191.

▪ ΙΕΠ. (2018). Έκθεση αποτίμησης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για την Α' φάση του Μεταλυκειακού έτους-τάξης μαθητείας. Ανακτήθηκε Οκτώβρη 31, 2019, από :

▪ http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kykl os/Tee/2018/2018-03-15_iep_final_report.pdf

▪ Ιωάννου, Χ. (2019). Επιχειρήσεις, Ανθρώπινο Δυναμικό και Εκπαιδευτικό Σύστημα: Έρευνα σε βιομηχανικές επιχειρήσεις Διαπιστώσεις και Προτάσεις Πολιτικής. Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ). Ανακτήθηκε Οκτώβρη 31, 2019, από : https://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/52350/ST%20Presentation_%CE%A7%CE%99_final_v6.pdf

▪ Τσιχουρίδης, Χ., Γκουντζινόπουλος, Α., Μπατσίλα, Μ. (2019). Ο θεσμός της μαθητείας στην Εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις των συμμετεχόντων - Η περίπτωση του ν. Λάρισας, *International Journal of Educational Innovation*, 01, 98-109.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Οδηγός Εφαρμογής Μεταλυκειακού Έτους Τάξης Μαθητείας*. 1^η έκδοση. <https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia>
<https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia/39501-07-02-19-enisxysis-tou-metalykeiakoy-etous-taksis-mathiteias-ton-epal-eksetaseis-pistopoiisis-4>

Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases. *Oxford review of education*, 34(5), 547-567.

Cedefop (2011). Learning while working: success stories on workplace learning in Europe. Luxembourg: Publications Office. Ανακτήθηκε Δεκέμβρη 15, 2019 από : https://www.cedefop.europa.eu/files/3060_en.pdf

Cedefop (2012), From education to working life: The labour market outcomes of vocational education and training. Ανακτήθηκε Δεκέμβρη 15, 2019 από : https://www.cedefop.europa.eu/files/3063_en.pdf

CEDEFOP (2015). Stronger VET for better lives: CEDEFOP's monitoring report on vocational education and training policies 2010-14. Luxembourg: Publications Office of the European Union. CEDEFOP Reference series; No 98. Ανακτήθηκε Δεκέμβρη 15, 2019 από : <https://www.cedefop.europa.eu/el/publications-and-resources/publications/3067>

▪ Cedefop. (2018). Apprenticeship review: Greece. Modernising and expanding apprenticeships in Greece. Luxembourg: Publications Office. Thematic country reviews. Ανακτήθηκε Οκτώβρη 24, 2019, από : <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4160>

▪ European Commission (2012). Work-based learning in Europe: practices and policy pointers. Ανακτήθηκε Δεκέμβρη 15, 2019 από : https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_057845

European Commission. (2008). The European Qualifications Framework for Lifelong Learning, Education & Training 2010, European Commission, Brussels. Ανακτήθηκε Δεκέμβρη 15, 2019 από : http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4550_EQFbroch2008en.pdf

European Training Foundation (2013), Work-Based Learning, Benefits and Obstacles: A literature review for policy makers and social partners in ETF partner countries. Ανακτήθηκε Δεκέμβρη 15, 2019 από: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/576199725ED683BBC1257BE8005DCF99_Work-based%20learning_Literature%20review.pdf

Gomatos, L., Koutsougera, A., Pisimisi, H., & Despotopoulos, K. (2014). Descriptions d'activités professionnelles par des enseignants et des praticiens: éléments de synthèse et de comparaison. Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair. Ανακτήθηκε Δεκέμβρη 15, 2019 από : <http://resmicte.lis.upatras.gr/index.php/ejupUNESCOchair/article/viewFile/2192/2271>

Riga Conclusions (2015). On a new set of medium-term deliverables in the field of vet for the period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 bruges communiqué. Ανακτήθηκε Δεκέμβρη 15, 2019 από: https://www.izm.gov.lv/images/RigaConclusions_2015.pdf

**Οι Ψηφιακές Δεξιότητες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων σύμφωνα με το:
«Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη {SWD (2016) 195
final}»**

Καρανικόλα Ζωή

ΣΕΠ LRM, Διδάσκουσα ΠΜΣ,
karanikola.zoi@ac.eap.gr

Ζαραβίνας Μιχαήλ

ΠΕ11. Φυσικής Αγωγής. ΓΕ.Λ. Θέρμου
zm.managemedu2017@gmail.com

Παναγιωτόπουλος Γεώργιος

Επ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
pangiorgos@upatras.gr

Περίληψη

Στις μέρες μας η ανάγκη απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων αναδεικνύεται ζήτημα μείζονος σημασίας πρωτίστως στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, "A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness", συνιστά ένα νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων, υποστηρίζοντας μια κοινή δέσμευση για την επίτευξη ενός κοινού οράματος για τη διατήρηση θέσεων απασχόλησης. Επίσης προβάλλει την ανάγκη ενίσχυσης των ευαίσθητων πληθυσμών με τις κατάλληλες δεξιότητες, που θα οδηγήσουν στην ευημερία της κοινωνίας συνολικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των ψηφιακών Δεξιοτήτων που καθίστανται αναγκαίες για τις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, αν και στην Ευρώπη υπάρχει έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων σε όλα τα επίπεδα. Στο συγκεκριμένο κείμενο καλούνται τα κράτη μέλη να αναπτύξουν ολοκληρωμένες εθνικές στρατηγικές ψηφιακών δεξιοτήτων με τη θέσπιση συγκεκριμένων μέτρων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Λέξεις-κλειδιά: Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ψηφιακές Δεξιότητες.

Εισαγωγή

Σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη παγκόσμια οικονομία, οι ψηφιακές δεξιότητες πρόκειται να καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό την ανταγωνιστικότητα και την ικανότητα καινοτομίας. Αποτελούν παράγοντα έλξης για επενδύσεις και καταλύτη στον ενάρετο κύκλο δημιουργίας θέσεων εργασίας και ανάπτυξης. Αποτελεί αδιαμφισβήτητη παραδοχή ότι το άτομο προκειμένου να ανταπεξέλθει στις σύνθετες συνθήκες που διαμορφώνονται στο σημερινό απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον, οφείλει να διαθέτει όχι μόνο θεωρητικό γνωστικό υπόβαθρο, αλλά επί της ουσίας να μπορεί αυτό να εφαρμοστεί στην πράξη. Το άτομο χρειάζεται και πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί και αντιμετωπίσει πιθανές δυσκολίες που τυχόν ανακύψουν. Η εφαρμοστική δηλαδή ισχύς του περιεχομένου των Δεξιοτήτων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μπορεί να αναδείξει τα λειτουργικά επωφελή χαρακτηριστικά τους τα οποία ευνοούν πρωταρχικά και κύρια τα άτομα τα ίδια, τα οποία προασπίζονται με στοιχεία αυτοπεποίθησης, αυτοενεργοποίησης, δυναμικότητας, συνεργασίας και έμπνευσης (Dacre & Sewell, 2007).

Η αναμενόμενη ελλιπής κατάκτηση Δεξιοτήτων από το άτομο σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα Δεξιοτήτων ως άμεση συνέπεια των αναπόφευκτων κοινωνικών μεταβολών, αποτέλεσε συχνά αντικείμενο συγγραφικών μελετών (Rogers, 1999), έγινε πεδίο μελέτης στα

μέσα του 20^{ου} αιώνα και θα αποτελεί διαχρονικά αντικείμενο ενδιαφέροντος και στη σύγχρονη εποχή και την ανθρώπινη παραγωγικότητα (De la Fuente & Ciccone, 2002). Η επίσημη διεθνής γνώμη σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, (OECD, 2016), προβλέπει την υψηλή εξειδίκευση της σύγχρονης κοινωνίας και επισημαίνει τη σπουδαιότητα «επένδυσης» του περιεχομένου της εκπαίδευσης με τις εξ' ολοκλήρου απαιτούμενες Δεξιότητες των σημερινών μαθητών – αυριανών επαγγελματιών σε μια εξελισσόμενη ανταγωνιστική αγορά εργασίας.

Ειδικότερα, ο όρος Δεξιότητες περιλαμβάνει την εμπειρική ικανότητα να εφαρμοστούν οι αποκτηθείσες γνώσεις με τη χρήση της κατάλληλης τεχνολογίας και έχει νοητικό – γνωστικό αλλά και χειρωνακτικό – πρακτικό χαρακτήρα (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Προσθετικά, το σύνολο των Δεξιοτήτων συνιστά τόσο την πολυπλοκότητα όσο και την εξειδίκευση όχι μόνο των γνώσεων αλλά και του χειρισμού εργαλείων για την αντιμετώπιση της σύγχρονης ανταγωνιστικής επαγγελματικής πραγματικότητας και της αγοράς εργασίας (Βεργίδης, 2010). Μάλιστα, η σημαντικότητα της πρακτικής εφαρμογής των γνώσεων επισημαίνεται χαρακτηριστικά και από τον Andreas Schleicher, Διευθυντή Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων του ΟΟΣΑ, σύμφωνα με τον οποίο «Η παγκόσμια οικονομία δε σε πληρώνει πλέον για αυτά που ξέρεις.[...] Η παγκόσμια οικονομία σε πληρώνει για το τι μπορείς να κάνεις με αυτά που ξέρεις» (OECD, 2016b).

Η σημερινή εργασιακή πραγματικότητα αποκαλύπτει και υποδεικνύει την επιτακτική ανάγκη το άτομο να είναι τεχνολογικά καταρτισμένο, να διαθέτει δηλαδή Ψηφιακές Δεξιότητες. Ως ψηφιακός γραμματισμός ορίζεται η ικανότητα που διαθέτει κάποιος να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες ποικίλης μορφής που προέρχονται από διαφορετικές ψηφιακές πηγές και αφορά στην κατοχή ιδεών παρά στη χρήση πλήκτρων (Gilster, 1997).

Οι ενήλικες που έχουν αποκτήσει Ψηφιακές Δεξιότητες χειρισμού για τη διαχείριση και ανάλυση επιχειρησιακών δεδομένων και που είναι σε θέση να υποστηρίξουν τις ψηφιακές υποδομές μιας επιχείρησης, συμβάλλουν στην κατασκευή ωφέλιμων και καινοτόμων πλάνων για την ενίσχυση και ισχυροποίηση των ατομικών τους προσόντων στην αγορά εργασίας (OECD, 2016).

Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ευρωπαϊκή Ένωση

Σύμφωνα με τους Carter & McRae (1996), ο κυρίαρχος δρόμος για να μπορέσει μια κοινωνία να διεκδικήσει ανταγωνιστική θέση στις σύγχρονες ραγδαίες και αλληπάλληλες αλλαγές, είναι να καλλιεργήσει γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη υψηλού βιοτικού επιπέδου, το οποίο επιτυγχάνεται μεταξύ άλλων με τη δια βίου κατάρτιση. Η παραδοχή αυτή υπογραμμίζει την αναγκαιότητα ο άνθρωπος παράγοντας να είναι εξοπλισμένος με γνωστικά εφόδια που θα του επιτρέψουν να συγχρονίζεται και διαμορφώνει με αυτόνομη δράση του, τις πολιτικοοικονομικές συνθήκες του κοινωνικού γίνεσθαι. Ταυτόχρονα, με τις περιρρέουσες αλλαγές, τη διεθνοποίηση αφενός της οικονομίας και αφετέρου τον εμπλουτισμό των επαγγελμάτων με νέα δεδομένα, είναι υπαρκτή και καθόλου αμελητέα η ανησυχία των ατόμων να εξασφαλίσουν μια σταθερή και ασφαλή επαγγελματική θέση στην αγορά εργασίας (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η παροχή υψηλής και εξειδικευμένης εκπαίδευσης και κατάρτισης των σημερινών εκπαιδευομένων - εν δυνάμει επαγγελματιών, αναδεικνύεται ζήτημα μείζονος σημασίας και συνεπάγεται την προώθηση μιας εκπαίδευσης ικανής να οδηγήσει το ανθρώπινο δυναμικό στη διεκδίκηση αξιοπρεπών θέσεων εργασίας με στόχο την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία (Panagiotopoulos & Karanikola, 2017). Η υλοποίηση της αντίληψης αυτής, σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό πεδίο, μπορεί να αναπτυχθεί μέσω του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της μη τυπικής εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει στην ουσία την Εκπαίδευση Ενηλίκων και προβλέπει την καλλιέργεια ενός συνόλου Δεξιοτήτων (εγκάρσιες, κοινωνικές, ψηφιακές κλπ.) για τους ενήλικες εκπαιδευομένους που επιχειρούν μια δεύτερη ευκαιρία στη μάθηση.

Ο όρος Εκπαίδευση Ενηλίκων, ο οποίος τυγχάνει ερμηνευτικών δυσκολιών ως προς τον ακριβή προσδιορισμό του περιεχομένου του (Knowles, Holton, & Swanson, 1998), άρχισε να καθιερώνεται για πρώτη φορά υπό την αιγίδα UNESCO στο Ναϊρόμπι το 1976, ως ένα ευρύτερο οργανωμένο σχήμα εκπαιδευτικών διαδικασιών που θα οδηγήσει το άτομο αφενός στην προσωπική του ολοκλήρωση, αφετέρου στην συλλογική κοινωνική εξέλιξη σε πολλαπλά επίπεδα (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013). Επίσης για τον Rogers (1999), ο όρος Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι δύσκολο να προσδιοριστεί επακριβώς ως προς το περιεχόμενό του, επισημαίνει, ωστόσο, ότι έρχεται να αντισταθμίσει την περιορισμένη εκπαίδευση που έλαβαν τα άτομα και να τα εξοπλίσει με γνωστικό υπόβαθρο και λειτουργικές Δεξιότητες για να ανταπεξέλθουν στην πολυπλοκότητα των καιρών.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα στα μέσα του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα με φόντο τις εξελίξεις των εργατικών κινήματων στον ευρωπαϊκό χώρο που υπαγόρευαν την ανάγκη για την παρουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων στους ενήλικες εργάτες (Βεργίδης, 2010). Ακολούθησε μια προσπάθεια μέσω των εργατικών κινήματων της εποχής να επιμορφωθούν κατά το δυνατό περισσότερα άτομα που εγκατέλειπαν την τυπική εκπαίδευση και να απαγκιστρωθούν από το τέλμα της αμάθειας σε ζητούμενες Δεξιότητες της εποχής. Μετά τη διαταραγμένη από τους εμφυλίους περίοδο της Ελλάδας, όπου η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνδέθηκε με πολιτικά κατά κύριο λόγο συμφέροντα, από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων τίθεται η εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων και η προώθηση της κοινωνικής ευημερίας σύμφωνα και με τα ευρωπαϊκά πρότυπα εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεργίδης, 2008).

Η δημιουργία και η σύσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την άλλη, αποτέλεσε αποκύημα οικονομικής και πολιτικής σύμπραξης χωρών σε μια προσπάθεια για εξασφάλιση ειρηνικών σχέσεων αλλά και επιδίωξη κοινών συμφερόντων για βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών των κρατών μελών της σε μια σύγχρονη εποχή κοινωνικών αναταραχών και πολιτικοοικονομικών ανακατατάξεων. Σήμερα αποτελεί την πιο ισχυρή παγκόσμια ένωση κρατών με τα ζητήματα μεταξύ άλλων της εκπαίδευσης και πολύπλευρης ενίσχυσής της, να μένουν στην κορυφή της ημερήσιας διάταξής της (Milana & Holford, 2014).

Σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, με την παρέλευση ήδη μιας δεκαετίας από τη συζήτηση στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (Βρυξέλλες, 2008) για τη βελτίωση των Ικανοτήτων στον 21ο αιώνα όπου σημειώθηκε μεταξύ άλλων η καίρια σημασία απόκτησης Δεξιοτήτων για μια ασφαλέστερη αναζήτηση εργασίας και αύξηση της κοινωνικής καταξίωσης του ατόμου, επιδίωξη πλέον αποτελεί η ταυτόχρονη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ενίσχυσή του παρουσιάζεται πιο επίκαιρη από ποτέ.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συμβάλλει στην ενίσχυση της βάσης των δεξιοτήτων στην Ευρώπη, ιδίως στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Εξαμήνου, της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» με τον διπλό στόχο της παιδείας, του επενδυτικού σχεδίου για την Ευρώπη, του πλαισίου συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης «ΕΚ 2020», και των παρεμβάσεων των ευρωπαϊκών διαρθρωτικών και επενδυτικών ταμείων. Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης θα συνεισφέρουν πάνω από 30 δισ. ευρώ για την υποστήριξη της ανάπτυξης δεξιοτήτων για την περίοδο 2014-2020, και το πρόγραμμα Erasmus+ στηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με περίπου 15 δισ. ευρώ. Αναζητεί την κοινή δέσμευση για μεταρρυθμίσεις σε ορισμένους τομείς στους οποίους η ενωσιακή δράση επιφέρει τη μεγαλύτερη προστιθέμενη αξία. Επικεντρώνεται γύρω από τρεις βασικούς άξονες εργασίας:

- α) Βελτίωση της ποιότητας και της καταλληλότητας της ανάπτυξης δεξιοτήτων.
- β) Μεγαλύτερη προβολή και συγκρισιμότητα δεξιοτήτων και προσόντων.
- γ) Βελτίωση των πληροφοριών δεξιοτήτων και της πληροφόρησης για καλύτερες επιλογές σταδιοδρομίας (NEW Skills Agenda for Europe, 2016).

Η Ευρώπη χρειάζεται ψηφιακά έξυπνους ανθρώπους οι οποίοι να είναι όχι μόνο ικανοί να τις χρησιμοποιούν, αλλά και να καινοτομούν και να είναι ηγέτες στη χρήση αυτών των

τεχνολογιών. Χωρίς αυτό η Ευρώπη δεν θα καταφέρει να συμβαδίσει με τον εν λόγω ψηφιακό μετασχηματισμό. Η απόκτηση νέων δεξιοτήτων είναι ζωτικής σημασίας για τη συμπόρευση με τις τεχνολογικές εξελίξεις και η βιομηχανία ήδη εισάγει καινοτόμες μεθόδους κατάρτισης.

Οι Ψηφιακές Δεξιότητες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η νέα παγκοσμιοποιημένη και ανταγωνιστικότερη αγορά εργασίας απαιτεί νέες γνώσεις και δεξιότητες, ευελιξία, δυνατότητα αναπροσαρμογής στις συνεχώς διαφοροποιούμενες απαιτήσεις και προσόντα και στάσεις για την προσαρμογή σε έναν αριθμό διαφορετικών επαγγελματών (Βιτσιλάκη, 2005). Η ρομποτοποίηση και η τεχνητή νοημοσύνη αντικαθιστούν τις συνήθεις θέσεις εργασίας, όχι μόνο στον χώρο του εργοστασίου, αλλά στο γραφείο. Η πρόσβαση σε υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών υπηρεσιών, αλλάζει και προϋποθέτει την κατοχή ψηφιακών δεξιοτήτων επαρκούς επιπέδου τόσο από τους χρήστες, όσο και από τους πάροχους υπηρεσιών και τις δημόσιες διοικήσεις. Η ηλεκτρονική υγεία, για παράδειγμα, αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν πρόσβαση και λαμβάνουν υγειονομική περίθαλψη, (NEW Skills Agenda for Europe, 2016).

Όπως έχει υποστηριχθεί και παραπάνω, η σημερινή εργασιακή πραγματικότητα αποκαλύπτει και υποδεικνύει την επιτακτική ανάγκη το άτομο να είναι τεχνολογικά καταρτισμένο, να διαθέτει δηλαδή Ψηφιακές Δεξιότητες. Ειδικότερα, οι Ψηφιακές Δεξιότητες αποτελούν το «κλειδί» στην οικονομία της γνώσης καθώς σύμφωνα με τον Manninen (2010) όταν εκλείπει το προσωπικό εκείνο που θα έχει εξειδικευτεί στο πεδίο των Ψηφιακών Δεξιοτήτων, θα υπάρξει σαφέστατος περιορισμός ως προς την ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2014), εξαιτίας του ψηφιακού χαρακτήρα της οικονομίας, της ρομποτικοποίησης όχι μόνο στο εργοστάσιο αλλά και στο γραφείο, οι συνθήκες εργασίας έχουν ανάγκη από εργαζόμενους – χρήστες των ψηφιακών ηλεκτρονικών υπηρεσιών προκειμένου να εξασφαλίσουν αποδοτικότερη λειτουργία των επιχειρήσεων και των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων. Στην ατζέντα της Ευρώπης τον Ιούνιο του 2016 (NEW Skills Agenda for Europe, 2016) τέθηκε εκ νέου το ζήτημα επικαιροποίησης των Ψηφιακών Δεξιοτήτων για τους ενήλικες ώστε να είναι σε θέση να γίνονται ανταγωνιστικοί και αξιώνουν επαγγελματικές ευκαιρίες.

Όπως επισημαίνεται και από την έκθεση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (NEW Skills Agenda for Europe, 2016) είναι καθοριστικής σημασίας να ληφθούν εκείνες οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τους ενήλικες, οι οποίες θα συμβάλλουν στην προώθηση των Ψηφιακών Δεξιοτήτων στα πλαίσια της νέας ψηφιακής πραγματικότητας. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η έκθεση της UNESCO (2017), η οποία σημειώνει ότι καταρτίζοντας ψηφιακά τους ενήλικες, η κοινωνία της «ηλεκτρονικής γνώσης» στηρίζει την αγορά εργασίας και επιτυγχάνεται όχι μόνο αποδοτικότερη παραγωγική διαδικασία στα εργασιακά περιβάλλοντα αλλά και πολυεπίπεδη αναβάθμιση του εργασιακού προφίλ του ατόμου. Ενήλικες που έχουν αποκτήσει Ψηφιακές Δεξιότητες χειρισμού για τη διαχείριση και ανάλυση επιχειρησιακών δεδομένων και που είναι σε θέση να υποστηρίξουν τις ψηφιακές υποδομές μιας επιχείρησης, συμβάλλουν στην κατασκευή ωφέλιμων και καινοτόμων πλάνων για την ενίσχυση και ισχυροποίηση των ατομικών τους προσόντων στην αγορά εργασίας (OECD, 2016).

Συνοπτικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι Ψηφιακές Δεξιότητες χαρίζουν στο άτομο τα καθ' όλα σημαντικά και χρήσιμα προσόντα για εύρεση θέσεων εργασίας και αναρρίχηση στον επαγγελματικό κλάδο, ταυτόχρονα όμως επιτυγχάνεται ο ψηφιακός κοινωνικός εκσυγχρονισμός ως άμεσο επακόλουθο του παγκόσμιου ψηφιακού μετασχηματισμού.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκινά τον συνασπισμό για τις ψηφιακές δεξιότητες και θέσεις εργασίας για την ανάπτυξη μιας μεγάλης δεξαμενής ταλέντων και τη διασφάλιση ότι μεμονωμένα άτομα και το εργατικό δυναμικό στην Ευρώπη θα είναι εξοπλισμένα με επαρκείς ψηφιακές δεξιότητες. Θα απαιτηθούν έξυπνες επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο, τόσο από δημόσιες όσο και από ιδιωτικές πηγές, σύμφωνα με το Σύμφωνο Σταθερότητας και

Ανάπτυξης. Η ανάγκη για ενισχυμένες και επίκαιρες δεξιότητες κατέχει επίσης εξέχουσα θέση στο σχέδιο για τον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων.

Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα έρευνα για τη μελέτη του Νέου Θεματολογίου Δεξιοτήτων για την Ευρώπη, εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση και ειδικότερα το μεθοδολογικό εργαλείο της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis) με τη συμβολή των θεματικών δικτύων (thematic networks). Αυτή συνιστά την επαγωγική αναλυτική διαδικασία και βασίζεται στις αρχές της θεωρίας της επιχειρηματολογίας (argumentation theory) του Toulmin (1958). Η ποιοτική έρευνα μέσω της θεματικής ανάλυσης χαρακτηρίζεται ως μια μεθοδική και συστηματική ανάλυση του υπό έρευνα υλικού, που διευκολύνει την οργάνωση της ανάλυσης κι επιτρέπει μια εκτεταμένη εξερεύνηση των επιφανειακών και βαθύτερων δομών του κειμένου.

Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας, εφαρμόστηκε η αξιοπιστία μεταξύ κωδικογράφων (Intercode Reliability). Αυτή αποτελεί την πιο σημαντική ερμηνεία της αξιοπιστίας και αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ανεξάρτητοι κριτές παίρνουν τις ίδιες αποφάσεις κωδικογράφησης κατά τη διαδικασία αξιολόγησης ενός μηνύματος (Lombard et al., 2002). Όλοι οι κριτές εργάζονται ανεξάρτητα. Χρησιμοποιούν όμως τις ίδιες οδηγίες και κωδικογραφούν τις ίδιες μονάδες ανάλυσης. Συγκεκριμένα εξετάζεται εάν οι κριτές-κωδικογράφοι κατέληξαν στα ίδια αποτελέσματα, έχοντας κοινό αντικείμενο έρευνας (Krippendorff, 1980, Lombard & al., 2002).

Για τον καθορισμό της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η εγκυρότητα προσώπου (Face Validity), μία μορφή εγκυρότητας που είναι συχνά ικανοποιητική όταν ο σκοπός της έρευνας είναι περιγραφικός (Holsti, 1969). Παράλληλα η εξωτερική εγκυρότητα εξαρτάται από την κοινωνική σημαντικότητα του περιεχομένου της ανάλυσης και τον βαθμό στον οποίο οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή έχουν σχέση και νόημα πέρα από τον ακαδημαϊκό χώρο. Τα προγράμματα σπουδών των ΣΔΕ απευθύνονται σε όλους τους εν δυνάμει ενήλικες – εκπαιδευόμενους, ενώ το περιεχόμενο της ανάλυσης είναι άμεσα συνδεδεμένο με την εθνική, κοινωνική, εκπαιδευτική και πολιτική κατάσταση της χώρας μας.

Η ανάπτυξη των ποιοτικών μεθόδων είναι αποτέλεσμα της αποδοχής του ερμηνευτικού μοντέλου που αποτυπώνει τη γενική εικόνα και τις τάσεις που επικρατούν, ενώ παράλληλα συνιστά μια μορφή κωδικοποίησης ποιοτικών δεδομένων (Clarke et al, 2015). Συγκεκριμένα, η μέθοδος των θεματικών δικτύων διακρίνεται από ευελιξία, μεγάλης έκτασης δεδομένα, ερμηνεία θεμάτων βάσει αυτών και τέλος διαμόρφωση κατηγοριών που προκύπτουν από αυτά (Braun & Clarke, 2006).

Περιέχονται τρεις τάξεις θεμάτων: το βασικό (basic theme), το οργανωτικό (organizing) και το ολικό (global) (Attride - Stirling, 2001). Στην παρούσα έρευνα το ολικό θέμα είναι η καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων όπως προτείνεται από το Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη, ενώ τα οργανωτικά θέματα που προκύπτουν αφορούν στον τρόπο ανάπτυξης και διάχυσης αυτών των δεξιοτήτων τα οφέλη κατάκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων και η συμβολή αυτών στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Περιγραφή και ανάπτυξη θεματικών δικτύων

Το πρώτο θεματικό δίκτυο αφορά στις ψηφιακές δεξιότητες που χρειάζεται να καλλιεργήσει και να κατέχει ένα άτομο προκειμένου να εξοπλιστεί με τα προσόντα εκείνα που θα του προσφέρουν ποιοτική εργασία, απασχολησιμότητα και ευημερία, ενώ ταυτόχρονα θα αξιοποιεί τις δυνατότητές του με αυτοπεποίθηση ως ενεργός πολίτης.

Αναφορικά με τις ψηφιακές δεξιότητες γίνεται εκτενέστερη αναφορά στο παρόν κείμενο, καθώς θεωρούνται απαραίτητες για όλες τις θέσεις εργασίας, από τις απλούστερες ως τις συνθετότερες. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός της οικονομίας αναδιαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ενεργοποιούνται επαγγελματικά (*Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη*, Ε.Επ., 2016: 2). Η συνεργατική οικονομία μετασχηματίζει τα επιχειρηματικά

μοντέλα, απαιτεί διαφορετικές δεξιότητες και φέρνει νέες προκλήσεις, ενώ η ρομποτοποίηση και η τεχνητή νοημοσύνη αντικαθιστούν τις συνήθεις θέσεις εργασίας. Επιπλέον, η πρόσβαση σε υπηρεσίες προϋποθέτει την κατοχή βασικών δεξιοτήτων επαρκούς επιπέδου από τους χρήστες, τους παρόχους υπηρεσιών και τις δημόσιες διοικήσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ηλεκτρονική υγεία και υγειονομική περίθαλψη (*Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη*, Ε.Ε., 2016: 7).

Επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι η ζήτηση για επαγγελματίες στον τομέα της ψηφιακής τεχνολογίας έχει αυξηθεί κατά 4% ετησίως κατά την τελευταία δεκαετία, ενώ έως το 2020 ο αριθμός των κενών θέσεων εργασίας για επαγγελματίες τεχνολογίας αναμένεται να διπλασιαστεί σε 756.000. Το ήμισυ του πληθυσμού της ΕΕ δεν κατέχει ψηφιακές δεξιότητες, ενώ το 20% δε διαθέτει καμία (*Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη*, Ε.Ε., 2016: 7).

Τέλος, η αξία αυτών των δεξιοτήτων διαφαίνεται και από την αναφορά ότι η Ευρώπη χρειάζεται ψηφιακά έξυπνους ανθρώπους, οι οποίοι να είναι όχι μόνο ικανοί να τις χρησιμοποιούν, αλλά και να καινοτομούν. Με τον τρόπο αυτόν θα επιτευχθεί ο ψηφιακός μετασχηματισμός και η εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων κατάρτισης (*Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη*, Ε.Ε., 2016: 7).

Το δεύτερο θεματικό δίκτυο αφορά στον τρόπο ανάπτυξης και διάχυσης αυτών των δεξιοτήτων. Ο τρόπος αυτός αφορά στη χάραξη και εφαρμογή των κατάλληλων πολιτικών, την ευθύνη των οποίων θα έχουν πολλοί παράγοντες και δρώντες: εθνικές κυβερνήσεις, περιφέρειες, τοπικές αρχές, επιχειρήσεις, εργοδότες, εργαζόμενοι, κοινωνία των πολιτών, ιδιώτες. Ειδικότερα οι κοινωνικοί εταίροι θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή των πολιτικών (*Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη*, Ε.Ε., 2016: 3).

Σημαντικά προγράμματα της Ε.Ε. προς αυτή την κατεύθυνση είναι η στρατηγική «Ευρώπη 2020» που αφορά στην παιδεία, τα επενδυτικό σχέδιο για την Ευρώπη, το πλαίσιο συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης συνεισφέρουν πάνω από 30 δισεκατομμύρια ευρώ για την υποστήριξη ανάπτυξης των δεξιοτήτων για την περίοδο 2014-2020, ενώ το πρόγραμμα Erasmus+ στηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με περίπου 15 δισεκατομμύρια ευρώ (*Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη*, Ε.Ε., 2016: 3).

Ένα πρόγραμμα που προτείνεται από την Επιτροπή είναι το «Εγγύηση Δεξιοτήτων», το οποίο ουσιαστικά θα παρέχει μια αξιολόγηση των δεξιοτήτων με στόχο την αναβάθμισή τους, προσφορά μάθησης που θα ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες των ατόμων και των τοπικών αγορών εργασίας, ευκαιρίες για επικύρωση και αναγνώριση των δεξιοτήτων (*Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη*, Ε.Ε., 2016: 5).

Επίσης, η Επιτροπή προτίθεται να προβεί σε αναθεώρηση του πλαισίου βασικών ικανοτήτων, έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη μιας κοινής αντίληψης για τις βασικές ικανότητες και την προώθηση της εισαγωγής τους στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (*Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη*, Ε.Ε., 2016: 5).

Άλλη σημαντική πολιτική της Επιτροπής είναι ο Συνασπισμός για τις ψηφιακές δεξιότητες και θέσεις εργασίας προκειμένου να αναπτυχθεί μια μεγάλη δεξαμενή ταλάντων και να διασφαλίσει ότι μεμονωμένα άτομα και το εργατικό δυναμικό στην Ευρώπη θα είναι εξοπλισμένα με επαρκείς ψηφιακές δεξιότητες. Προς τούτο θα προβεί στην ίδρυση εθνικών συνασπισμών ψηφιακών δεξιοτήτων που θα συνδέουν τις δημόσιες αρχές, τους τομείς των επιχειρήσεων, της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και των ενδιαφερόμενων φορέων της αγοράς εργασίας, θα θεσπίσει συγκεκριμένα μέτρα για την προσφορά ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης και των ενδιαφερόμενων φορέων της εργασίας, θα υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές και θα προωθήσει την ενεργό συμμετοχή των επιχειρήσεων και άλλων οργανισμών (*Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη*, Ε.Ε., 2016: 8).

Προκειμένου να καταστεί ευκολότερη η κατανόηση των προσόντων και των δεξιοτήτων, η Επιτροπή θα προβεί στην αναθεώρηση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων μέσα από την τακτική επικαιροποίηση των εθνικών συστημάτων επαγγελματικών προσόντων, τη διασφάλιση της ποιότητας, την εφαρμογή κοινών αρχών για τα συστήματα πιστωτικών μονάδων, την προώθηση της συγκρισιμότητας των επαγγελματικών προσόντων μεταξύ χωρών (Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη, Ε.Επ., 2016: 9).

Έμφαση θα δοθεί, επίσης, στην προώθηση ενός εργαλείου κατάρτισης προφίλ δεξιοτήτων για υπηκόους τρίτων χωρών, το οποίο θα συνδράμει τις υπηρεσίες στις χώρες υποδοχής και φιλοξενίας στον προσδιορισμό και την τεκμηρίωση των προσόντων και της εμπειρίας των νεοαφιχθέντων υπηκόων τρίτων χωρών.

Επιπρόσθετα, θα γίνει αναθεώρηση του πλαισίου Europass και δημιουργία μιας διαδικτυακής πλατφόρμας, η οποία θα διαθέτει εργαλεία ανταλλαγής και τεκμηρίωσης πληροφοριών σχετικά με δεξιότητες και προσόντα αλλά και δωρεάν εργαλεία αυτοαξιολόγησης (Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη, Ε.Επ., 2016:11).

Άλλη σημαντική πολιτική είναι η διατομεακή συνεργασία στον τομέα των δεξιοτήτων, η οποία δύναται να συμβάλει στην κινητοποίηση και τον συντονισμό των βασικών παραγόντων, την ενθάρρυνση των ιδιωτικών επενδύσεων, την αξιοποίηση των ευρωπαϊκών και εθνικών προγραμμάτων χρηματοδότησης (Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη, Ε.Επ., 2016: 12), ενώ τέλος, αναφορά γίνεται στο σχέδιο της Επιτροπής για παρακολούθηση των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εξέλιξή τους στην αγορά εργασίας (Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη, Ε.Επ., 2016: 12).

Συμπεράσματα

Η Ευρωπαϊκή Ατζέντα αναφέρεται αναλυτικά στις ψηφιακές δεξιότητες, τονίζεται δηλαδή με έμφαση η ανάγκη για επικαιροποίηση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Η Ε.Ε. προτείνει για τη βελτίωση των δυνατοτήτων απασχόλησης των ενηλίκων με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων στην Ευρώπη, τα κράτη μέλη της να δημιουργήσουν ευκαιρίες αναβάθμισης των δεξιοτήτων τους και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης δέσμης δεξιοτήτων που θα οδηγεί σε τίτλο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ισοδύναμο.

Η ατζέντα της Ε.Ε. συνεχίζει με ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων που ανοίγουν τον δρόμο για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, και όπως συγκεκριμένα αναφέρει την κοινωνική ένταξη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι στοιχειώδεις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, θετικών επιστημών και ξένων γλωσσών, καθώς και εγκάρσιες δεξιότητες και βασικές ικανότητες, όπως οι ψηφιακές ικανότητες, η επιχειρηματικότητα, η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ικανότητα για μάθηση, και οι χρηματοοικονομικές γνώσεις.

Κυρίως όμως, μεγάλη έμφαση δίνεται από την Ε.Ε. στις ψηφιακές δεξιότητες και στη δημιουργία ψηφιακά έξυπνων Ευρωπαίων πολιτών, επιμένοντας στην ανάγκη για ψηφιακή επιμόρφωση χρησιμοποιώντας διαθέσιμα κονδύλια της ΕΕ για τον παραπάνω σκοπό.

Απαραίτητο λοιπόν είναι όλες οι δομές εκπαίδευσης ενηλίκων να προσανατολιστούν στα ευρωπαϊκά πρότυπα και κατευθύνσεις, επαναδιατυπώνοντας τα προγράμματα σπουδών και λειτουργίας. Αυτά θα μπορούν να είναι ευέλικτα μεν ως προς τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευομένων αλλά συγκεκριμένα δε και αναλυτικά ως προς την περιγραφή τους, κυρίως σε κομμάτια που αφορούν δεξιότητες που περιγράφονται από την Ευρωπαϊκή Ατζέντα δεξιοτήτων ως υποχρεωτικές και απαραίτητες. Στα χρόνια της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας θα πρέπει και οι μη άρτια εκπαιδευμένοι πολίτες μέσω της ψηφιακής επιμόρφωσης-κατάρτισης, να συμβάλλουν στην ανάκαμψη της ελληνικής οικονομίας και ευημερίας ταυτόχρονα.

Αναφορές



A new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. {SWD (2016) 195 final}. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, 10.6.2016, COM (2016) 381 final.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research Copyright, 1* (3), 385-405.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101.

Carter, R., & McRae, J. (eds). (1996). *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. Harlow: Longman.

Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods (3rd ed.)* (pp. 222-248). London: Sage.

Dacre P., & Sewell, P. (2007) The key to employability: developing a practical model for graduate employability, *Education & Training, 49* (4), 277-289.

De la Fuente A., & Ciccone, A. (2002). "Human capital in a global and knowledge-based economy", Report for the Directorate-General for Employment and Social Affairs, *European Commission*, May, Brussels.

Holsti, O. R. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. *Reading, M.A.: Addison – Wesley Publication Company*.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley

Knowles, M.S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Copyright © 2005, Elsevier Inc.

Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis. Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research, 30* (3), 411 – 443.

Lombard, M., Snyder – Duch, J. & Bracken, C. C. (2002). Content Analysis in Mass Communication. Assessment and Reporting of Inter-coder Reliability. *Human Communication Research, 28* (4), 587 – 604.

Manninen, J. (2010). Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. University of Eastern Finland.

Milana, M., and Holford J. (2014). Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives. Sense Publishers Rotterdam/Boston/Taipei.

Panagiotopoulos, G. & Karanikola, Z. (2017) Labor Market and Development: UNESCO Research Data on Human Resource Training, *European Journal of Training and Development Studies, 4* (3), pp.62-72.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μεταίχμιο*.

Toulmin S.E. (1958), *The uses of argument*, UK: Cambridge University Press.

OECD (2014). "Skills and education for society", in *Education at a Glance*.

OECD (2016). *Policy Brief on the Future of Work – Skills for a digital world*.

OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>.

UNESCO (2017). Education Agenda 2030. Paris, *International Institute for Educational Planning*.

UNESCO (2017). Education Agenda 2030. Paris, *International Institute for Educational Planning*.

Βρυξέλλες (2008). *Ανακοίνωση της επιτροπής στο ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, στο συμβούλιο, στην ευρωπαϊκή, οικονομική και κοινωνική επιτροπή και στην επιτροπή των περιφερειών. Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: Ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα COM (2008) 425 τελικό*.

Βεργίδης, Δ (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων – Τόμος Β. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικό-οικονομική λειτουργία της*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βιτσιλάκη, Χ. (2005). *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας*. Στο: Χατζηδήμου Δ., Βιτσιλάκη Χ. (επιμ.): *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. 1Α΄ Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγική Εταιρία. Ρόδος, Αδελφοί Κυριακίδη.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ε.Ε., (2016). *Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας* Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και τη Επιτροπή των Περιφερειών. Βρυξέλλες, 10.6.2016 COM (2016) 381 final.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Αθήνα: Σιδέρης.

**Διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων
«φύλο» και «ειδικότητα» στο στυλ διοίκησης του διευθυντή σχολικής
μονάδας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση της περιφέρειας
Θεσσαλίας**

Τσιχουρίδης Χαρίλαος

Μέλος Ε.Δι.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
hatsihour@uth.gr

Μπατσίλα Μαριάνθη

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, M.Sc, M.ed, D.Ed
marbatsila@gmail.com

Κολοκοτρώνης Δημήτριος

Καθηγητής Πληροφορικής, M.Sc, M.Ed, M.Phil, P.hD
kolokotr@sch.gr

Περίληψη

Ο Διευθυντής-προϊστάμενος σχολικής μονάδας του 21^{ου} αιώνα επιτελεί ένα πολύ σημαντικό έργο και έχει εξαιρετικά κομβικό και ιδιαίτερα απαιτητικό ρόλο. Τα καθήκοντά του είναι το ίδιο σημαντικά είτε αφορούν τα εκπαιδευτικά ζητήματα της μονάδας είτε αφορούν στις σχέσεις του με τους υφισταμένους της μονάδας. Στην εργασία αυτή γίνεται προσπάθεια να ανιχνεύσουμε ποιο είναι το προφίλ του Διευθυντή Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα στην περιοχή της Θεσσαλίας και πως επηρεάζεται αυτό από το φύλο και την ειδικότητά του. Στην έρευνα συμμετείχαν 240 εκπαιδευτικοί από 48 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της έρευνας, και το ερευνητικό εργαλείο ήταν δομημένο ερωτηματολόγιο βασισμένο στη σχάρα εκπαιδευτικής διοίκησης των Blake & Mouton. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το προφίλ του Διευθυντή Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της έρευνας πλησιάζει αυτό του Διευθυντή της μέσης οδού που προσπαθεί να ισορροπεί ανάμεσα στους υφισταμένους του και στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η έρευνα επίσης έδειξε ότι το προφίλ του διευθυντή επηρεάζεται και από παράγοντες όπως το φύλο και η ειδικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση; Διευθυντής; Προφίλ; Blake & Mouton

Εισαγωγή

Η διεύθυνση του σχολείου αποτελεί έναν ιδιαίτερο τύπο διοίκησης που εμφανίζεται στον χώρο της εκπαίδευσης (Anderson, 2005; Bush, 2008), ο ρόλος της οποίας θεωρείται ότι είναι να στηρίζει, να υποβοηθά και να διευκολύνει το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση (Hallinger & Ronald, 2004; Hargreaves, 2004). Αυτός ο τύπος της διοίκησης «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Harris & Day, 2003). Μπορούμε να πούμε ότι αφορά στην λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και επομένως είναι η διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, διοίκησης και ελέγχου των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού με την βοήθεια ανθρώπινων και υλικών πόρων, με σκοπό την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Bush & Middlewood, 2005).

Γενικά, δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος αποδεκτός ορισμός του όρου της διεύθυνσης ενός οργανισμού επειδή η ανάπτυξη του όρου αυτού βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό και σε θέματα όπως η κοινωνιολογία, οι πολιτικές επιστήμες, η οικονομία και η διαχείριση. Για

παράδειγμα, ο Khan et al., (2009) ορίζει την εκπαιδευτική διοίκηση ως «εκτελεστική λειτουργία για την υλοποίηση μιας αποδεκτής πολιτικής», ενώ ο Rinne et al., (2002) γράφει ότι η διοίκηση ή διαχείριση είναι μια σειρά από δραστηριότητες που έχουν στόχο να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά οι οργανωτικοί πόροι με σκοπό να επιτευχθούν οι οργανωτικοί στόχοι της εκπαιδευτικής μονάδας.

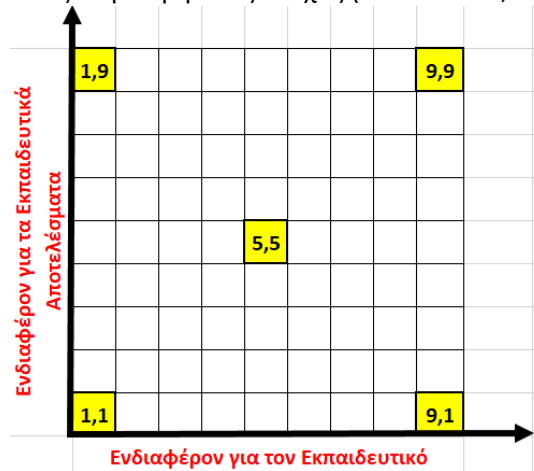
Η διοίκηση ενός σχολείου εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές (Everard, et al., 2004). Σύμφωνα με τον Furlong, (2000), συνίσταται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών, οι οποίες αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών: α) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Αντίστοιχα, ο Southworth (2002) αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της εκπαιδευτικής διοίκησης: α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα.

Γενικά, τα πιο γνωστά στυλ διοίκησης βασίζονται στην παραδοχή ότι κάθε διευθυντής ενδιαφέρεται κυρίως για δύο πράγματα: α) για τα αποτελέσματα (δηλαδή προσανατολίζεται προς το «έργο» της εκπαιδευτικής μονάδας και β) για τις σχέσεις (δηλαδή προσανατολίζεται προς τους «ανθρώπους» που απαρτίζουν το σχολείο (Dimmock & Walker, 2002; Arlestig, 2008). Γενικά, ο διευθυντής στο σημερινό σχολείο θα πρέπει να έχει τις δεξιότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να διοικήσει σωστά, να ακολουθήσει τις κατάλληλες στρατηγικές και καινοτόμες μεθόδους (Harris & Day, 2003) για την βελτίωση της σχολικής μονάδας, να αντιμετωπίσει τα διοικητικά, οικονομικά και άλλα ζητήματα. Είναι για αυτό απαραίτητο να έχει την ανάλογη επαγγελματική κατάρτιση και γνώσεις που θα τον βοηθήσουν να είναι αποτελεσματικός. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να συμβάλλει και στην ανάπτυξη του σχολείου ως κέντρο γνώσης, κατάλληλων στάσεων και συμπεριφορών. Για τον λόγο αυτό οφείλει να είναι δίκαιος, να διακατέχεται από τις ανάλογες ηθικές αξίες, να είναι επιεικής αλλά και αυστηρός εκεί που αρμόζει, να είναι συνεργατικός και επικοινωνιακός και να προωθεί την ανάπτυξη διαπροσωπικών καλών σχέσεων στην σχολική μονάδα και σε όσους εμπλέκονται με αυτή. Βασικό του μέλημα είναι ένα υψηλό αίσθημα του καθήκοντος, αλλά και ένα όραμα (Huijria & Devos, 2010) για την δημιουργία μιας κουλτούρας στο σχολείο η οποία θα προσδίδει την θετική εικόνα των εκπαιδευτικών πρακτικών και στάσεων των ομάδων του σχολείου. Για το λόγο αυτό, ο διευθυντής οφείλει να ενδιαφέρεται όχι μόνο για τις οργανωτικές δομές αλλά και για τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των ομάδων εντός και εκτός του σχολείου. Έτσι, πρέπει να προσπαθεί να διευκολύνει την συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των εμπλεκόμενων φορέων αλλά και με την τοπική κοινωνία, επιζητώντας το σχολείο να αποτελεί σημαντικό μέρος της, ως ένα από τα υποσυστήματα και μικρογραφία της.

Με βάση τα παραπάνω, σύντομα άρχισε να γίνεται αντιληπτό ότι οι Διευθυντές δεν ενδιαφέρονται μόνο για αποτελέσματα ή μόνο για σχέσεις, αλλά ότι μπορεί να ενδιαφέρονται και για τα δυο ταυτόχρονα ή ακόμη ότι μπορεί να μην ενδιαφέρονται για κανένα από τα δύο (Hallinger, 2010). Αυτό αναγνωρίζεται από διάφορα υποδείγματα διοικητικού στυλ τα οποία τοποθετούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τις ανθρώπινες σχέσεις κατά μήκος δύο αξόνων ενός γραφήματος και κατόπιν αριθμούν ή ονομάζουν τις ακραίες θέσεις, όπως είναι η διοικητική σχάρα ή πλέγμα των Blake and Mouton (1964), (Σχήμα 1). Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τους Blake & Mouton και δίνει διαφορετικούς τύπους ενός διευθυντή, ανάλογα με το ενδιαφέρον που δείχνει για την παραγωγή ή για τον εργαζόμενο (Madera & Smith, 2009). Οι δημιουργοί της έφτιαξαν μια «σχάρα», που στον άξονα Χ μετριέται το ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά δρώμενα και αποτελέσματα και στον άξονα Ψ το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους του σχολείου, σε μια κλίμακα από 1 έως 9 βαθμούς. Μέσα από κατάλληλο τεστ (π.χ. ερωτήσεις) ο διευθυντής μπορεί να προσδιορίσει το δικό του στυλ διοίκησης σε αυτή τη σχάρα, σύμφωνα με τη συμπεριφορά που επιδεικνύει, κατά την καθημερινή του πρακτική (Storey, 2004).

Στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 1) και στα πέντε βασικά-κυρίαρχα στυλ διοίκησης

αναγράφεται η βασική υπόθεση που κάνει ο διευθυντής όταν υιοθετεί ένα από αυτά τα στυλ. Αν και κάθε διευθυντής έχει ένα βασικό-κυρίαρχο στυλ που χρησιμοποιεί συχνά, υπάρχουν περιπτώσεις (έκτακτες) που μετακινείται σε κάποιο άλλο τετραγωνάκι (υιοθετεί δηλαδή άλλο στυλ) για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος (Southworth, 2004b; Bush, 2008;).



Σχήμα 1. Διοικητική σχάρα των Blake και Mouton

Συνοπτικά, με βάση τα παραπάνω και το σχήμα 1 έχουμε τα εξής στυλ διευθυντή:

1.1. Χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Εδώ ο διευθυντής καταβάλλει ελάχιστη προσπάθεια, για να πραγματοποιηθεί το έργο που έχει αναλάβει.

9.1. Υψηλό ενδιαφέρον του διευθυντή για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και χαμηλό ενδιαφέρον για το προσωπικό του σχολείου.

5.5 Ισοτίμο ενδιαφέρον του διευθυντή για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.

1.9. Χαμηλό ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και υψηλό ενδιαφέρον για το προσωπικό του σχολείου. Δηλαδή, εδώ η διοίκηση δίνει έμφαση στις ανάγκες του προσωπικού για ικανοποιητικές σχέσεις, που οδηγούν σε ένα άνετο φιλικό εργασιακό περιβάλλον και ρυθμό εργασίας.

9.9 Υψηλό ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και το προσωπικό. Στην προκειμένη περίπτωση το έργο εκτελείται από αφοσιωμένο προσωπικό, γιατί υπάρχει αгаστή συνεργασία μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων.

Συνολικά, σύμφωνα με έρευνες υποστηρίζεται ότι ο διευθυντής πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον τόσο για το αποτέλεσμα της εργασίας όσο και για το συμφέρον των συνεργατών του (Shen et al, 2012; Siniscalco & Auriat, 2005; Tsihouridis et al, 2016). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι οι κυριότεροι τρόποι διοίκησης σύμφωνα και με τη διοικητική σχάρα των Blake και Mouton είναι τελικά ο αυταρχικός, ο δημοκρατικός ή συμμετοχικός και ο χαλαρός ή εξουσιοδοτικός τρόπος ηγεσίας (Rhodes et al., 2008; Caldwell, 2008; Cerit, 2009).

Η λογική της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να εντοπίσει και να διερευνήσει το προφίλ του διευθυντή σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας στην περιοχή της Θεσσαλίας και πως αυτό επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες όπως είναι το φύλο και το είδος των σπουδών. Συγκεκριμένα, σκοπός της είναι α) να προσδιορίσει το προφίλ του διευθυντή σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση το διοικητική σχάρα Blake –Mouton που χρησιμοποιείται ευρέως για τον καθορισμό του διοικητικού προφίλ, και β) κατά πόσον το φύλο του διευθυντή και το είδος των σπουδών του επιδρά στο στυλ διοίκησής του.

Με βάση τα παραπάνω τα ερευνητικά μας ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, ποιο είναι το προφίλ του Διευθυντή της σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής Θεσσαλίας στην οποία υπηρετούν;
2. Σε ποιο βαθμό επιδρά το φύλο του διευθυντή στο προφίλ του;
3. Σε ποιο βαθμό επιδρά η εκπαιδευτική ειδικότητα (τύπος σπουδών) του διευθυντή στο προφίλ του;
4. Ποια είναι αλληλεπίδραση του φύλου και της εκπαιδευτικής ειδικότητας στο προφίλ του διευθυντή;

Το δείγμα

Οι ερευνητικές δραστηριότητες υλοποιήθηκαν τη σχολική περίοδο 2017-2018 απευθυνόμενοι σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής Θεσσαλίας. Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες ευρισκόμενες σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές στο ίδιο περίπου ποσοστό. Σε κάθε σχολική μονάδα κλήθηκαν οικειοθελώς πέντε εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου και ειδικότητας να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο που αφορούσε το στυλ διεύθυνσης της σχολικής τους μονάδας. Συνολικά συμμετείχαν 240 εκπαιδευτικοί και οι κρίσεις τους αφορούσαν 48 διευθυντές/τριες. Για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας η επιλογή των Διευθυντριών/Διευθυντών των σχολείων και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική και τυχαία, με μόνα κριτήρια το φύλο και την ειδικότητά τους. Για δεοντολογικούς λόγους πριν την έρευνα διευκρινιζόταν στους συμμετέχοντες το θέμα της έρευνας και τονιζόταν η τήρηση της ανωνυμίας των απόψεών τους, η εθελοντική συμμετοχή τους και η δυνατότητά τους να γνωρίσουν τα αποτελέσματα της έρευνας μετά το πέρας αυτής εάν το επιθυμούσαν.

Ερευνητικά Εργαλεία- Διαδικασία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν δομημένο ερωτηματολόγιο (διαθέσιμο στην διεύθυνση:
<https://drive.google.com/open?id=1e9DcNYdPZzPP2WIOD0VXNXxwbeXRE8fA>)

Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου

Η δημιουργία ενός αξιόπιστου και έγκυρου ερευνητικού - διαγνωστικού εργαλείου είναι επίπονη και χρονοβόρα και με αναμφίβολα αποτελέσματα, λόγω των πολλών παραμέτρων που υπεισέρχονται. Μια προσφιλής μέθοδος είναι η βιβλιογραφική αναζήτηση δοκιμασμένων εργαλείων τα οποία πρέπει να επανελεγχθούν ως προς και την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, ιδιαίτερα αν είναι μετάφραση από άλλη γλώσσα. Στη λογική αυτή εντοπίστηκε το ερωτηματολόγιο "The Blake and Mouton Managerial Grid Leadership Self-Assessment Questionnaire", δημιουργία της "Vision Council" (<http://www.Thevisioncouncil.org/index2.cfm>). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι γραμμένο στην Αγγλική Γλώσσα, δημιουργήθηκε από την Vision Council με σκοπό την αυτοαξιολόγηση του Διευθυντή. Ωστόσο, εμείς προσπαθήσαμε να το προσαρμόσουμε χωρίς ουσιαστικές αλλαγές για την αξιολόγηση των Διευθυντών από τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα.

Ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου "The Blake and Mouton Managerial Grid Leadership Self-Assessment Questionnaire"

Για την χρήση του ερωτηματολογίου στην ελληνική πραγματικότητα και στην έρευνά μας, υλοποιήσαμε, σύμφωνα και με την βιβλιογραφία, την μετάφρασή του στην ελληνική γλώσσα:

α) Μετάφραση του ερωτηματολογίου "The Blake and Mouton Managerial Grid Leadership Self-Assessment Questionnaire"

Η διαδικασία μετάφρασης και απόδοσης στην ελληνική γλώσσα περιλαμβάνει τρεις κυρίως ανεξάρτητες φάσεις. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε απλή μετάφραση της πρωτότυπης

αγγλικής έκδοσης του ερωτηματολογίου από τα αγγλικά στα ελληνικά από δυο εκπαιδευτικούς Αγγλικής φιλολογίας με σπουδές στο εξωτερικό, οι οποίοι είναι άριστοι γνώστες της αγγλικής γλώσσας αλλά και του αντικειμένου που διερευνά το ερωτηματολόγιο, αφού είναι και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων. Στη συνέχεια, ακολούθησε η μέθοδος αναφοράς «συμφιλίωσης» (reconciliation report) που είναι η διαδικασία εναρμόνισης των δυο μεταφράσεων από έναν έναν άλλο εκπαιδευτικό και μετά από την διαδικασία αυτή προέκυψε η τελική έκδοση με βάση την απλότητα και την κατανόηση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου καθώς και την καλύτερη σύνταξή του.

β) Ανάστροφη μετάφραση (back-translation)

Είναι η φάση της ανάστροφης μετάφρασης από την ελληνική γλώσσα στην αγγλική από άλλον έμπειρο μεταφραστή-εκπαιδευτικό που δεν γνώριζε την πρωτότυπη εκδοχή του ερωτηματολογίου. Οι διαφορές που προέκυψαν από το αρχικό αγγλικό κείμενο και το τελικό κείμενο της αντίστροφης μετάφρασης ελέγχθηκαν και αξιολογήθηκαν, ώστε να γίνουν οι κατάλληλες τροποποιήσεις του ελληνικού ερωτηματολογίου με σκοπό να πάρει την πρώτη τελική του μορφή. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η όσο το δυνατόν καλύτερη γλωσσική κατανόηση του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου, δίνοντας έμφαση και σε φράσεις που έχουν διαφορετικό νόημα στη καθομιλουμένη γλώσσα.

γ) Εφαρμογή σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών

Ακολούθησε η πιλοτική του εφαρμογή σε μικρή ομάδα εκπαιδευτικών (10), με σκοπό να ελεγχθεί ως προς την σαφήνεια και την κατανόηση των ερωτημάτων, ώστε το ερωτηματολόγιο μετά την επεξεργασία των δεδομένων (παρατηρήσεων) να πάρει τη τελική μορφή του.

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τον εσωτερικό συντελεστή Cronbach alpha (Roussos & Tsousis, 2011) ο οποίος βρέθηκε να είναι 0,941 (Standardized alpha=0,941) τιμή πολύ μεγαλύτερη από το κατώτερο ανεκτό όριο (0,7) .

Άξονες και δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει πληροφορίες που αναφέρονται στο φύλο, την ειδικότητα και την προηγούμενη εμπειρία σε διευθυντικά καθήκοντα. Ακολουθούν 18 ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται στο στυλ της ηγεσίας του Διευθυντή της σχολικής μονάδας με σκοπό να αξιολογηθεί το προφίλ του με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο με βάση το πλέγμα Blake and Mouton και αποτελείται από δύο άξονες: 1. την στάση του Διευθυντή ως προς τους εκπαιδευτικούς (άνθρωποι) και 2. την στάση του ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (εκπαιδευτικά προϊόντα). Στον πρώτο άξονα περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις 1, 4, 6, 9, 10, 12, 14, 16 και 17, ενώ στον δεύτερο άξονα οι ερωτήσεις 2, 3, 5, 7, 8, 11, 13, 15 και 18. Με βάση τις ερωτήσεις αυτές τοποθετούνται οι απαντήσεις στο πλέγμα Blake and Mouton για να προκύψει το προφίλ του εκπαιδευτικού.

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση, καθώς και ο έλεγχος των στατιστικών υποθέσεων έγινε με τη χρήση του υπολογιστικού στατιστικού πακέτου Statistical Package for Social Sciences, 24.0 (SPSS, Chicago, IL).

Η επιλογή κατάλληλου κριτηρίου ελέγχου (παραμετρικού ή μη) της ερευνητικής υπόθεσης εξαρτάται κυρίως από το σχέδιο έρευνας, τη δέσμευση του επιπέδου των δεδομένων (την κανονικότητα των δεδομένων) ή το είδος των κλιμάκων μέτρησης των μεταβλητών (Μακράκης, 2005).

Έλεγχος προϋποθέσεων για εφαρμογή παραμετρικού ή μη ελέγχου

Η τυχαιότητα δειγματοληψία εξασφαλίζεται από τις συνθήκες της έρευνας με τη συμμετοχή όλων, ενώ εξ' ορισμού οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι συνεχείς. Ο έλεγχος των προϋποθέσεων για την χρήση παραμετρικού ή μη παραμετρικού ελέγχου απαιτεί τον έλεγχο της κανονικότητας των συμμετεχόντων και την ισότητα των διακυμάνσεων.

α) Έλεγχος κανονικότητας ομάδων

Ο έλεγχος της κανονικότητας γίνεται με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov (K-S) Το κριτήριο ελέγχει τη μηδενική υπόθεση H_0 : Η μορφή της κατανομής των δεδομένων δεν διαφέρει από την κανονική.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ K-S ως προς το «Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς» έχουμε κανονική κατανομή [$D(48)=0.171$, $p=0.12$], όσο και ως προς το «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα» [$D(48)=0.090$, $p=0.828$]. Με βάση τα ανωτέρω πληρείται η συνθήκη κανονικότητας των ομάδων, ο δείκτης σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις είναι >0.05 , η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται και οι κατανομές σε όλες τις ομάδες είναι κανονικές.

β) Έλεγχος Διακυμάνσεων

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου της ομοιογένειας των διακυμάνσεων των μετρήσεων κάθε ερευνητικής συνθήκης μετά την εφαρμογή του κριτηρίου Levene (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Τα αποτελέσματα του κριτηρίου Levene ως προς την ισότητα των διακυμάνσεων

Levene's Test of Equality of Error Variances ^a			
Dependent Variable: Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα			
F	df1	df2	Sig.
1,576	11	36	,148

Levene's Test of Equality of Error Variances ^a			
Dependent Variable: Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς			
F	df1	df2	Sig.
2,116	11	36	,055

Τα αποτελέσματα θεωρούνται ότι είναι στατιστικώς μη σημαντικά (Sig. 0,148 $>0,05$) ως προς τη μεταβλητή «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα» και (Sig. 0,055 $>0,05$) ως προς τη μεταβλητή «Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς» και επομένως δεχόμαστε ότι η προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων πληρείται.

Επομένως, πληρούνται οι προϋποθέσεις χρήσης παραμετρικών ελέγχων των δεδομένων.

Εύρεση βασικών στατιστικών δεικτών

Η πρώτη στατιστική καταγραφή αναφέρεται στους βασικούς στατιστικούς δείκτες στο σύνολο των 48 αξιολογούμενων διευθυντών (ως προς το φύλο και ειδικότητα από τον αρχικό σχεδιασμό της λήφθηκε μέριμνα για ισοκατανομή των επιπέδων κάθε παράγοντα-24 άνδρες και 24 γυναίκες ως προς το φύλο και 24 άτομα με ανθρωπιστικές σπουδές και 24 για τεχνολογικές-θετικές σπουδές) και παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα, όπως προέκυψαν από το στατιστικό πακέτο SPSS (Πίνακας 2):

Πίνακας 2: Βασικοί στατιστικοί δείκτες
Descriptive Statistics

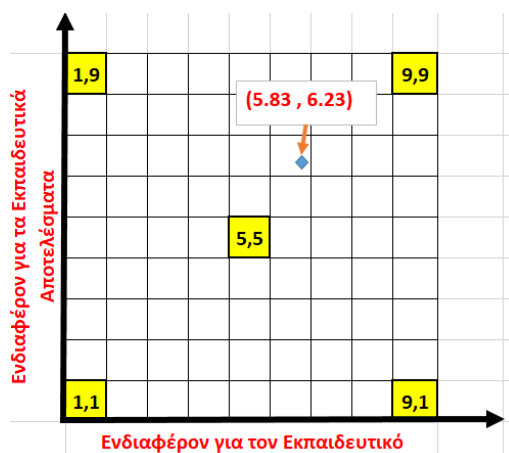
	N	Mean	Std. Deviation
Ενδιαφέρον για τον Εκπαιδευτικό	48	5,8325	,89723
Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	48	6,2350	,80117
Valid N (listwise)	48		

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η μέση βαθμολογία για τον διευθυντή είναι:

Ως προς το «Ενδιαφέρον για τον Εκπαιδευτικό» $M.O. = 5,83 (\pm 0,89)$ και ως προς το «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα» $M.O. = 6,23 (\pm 0,80)$.

Με βάση τα στοιχεία αυτά το προφίλ διοίκησης του διευθυντή δίνεται στο παρακάτω διάγραμμα Blake Mouton (Σχήμα 2). Το προφίλ του διευθυντή σχολικών μονάδων

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα με βάση τις αξιολογήσεις τους κατατάσσεται στην διοικητική σχάρα Blake – Mouton στο στυλ (5.83, 6.23) που πλησιάζει στο στυλ του διευθυντή της μέσης οδού. Παρουσιάζει ισορροπημένο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού και με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζει ένα λογικό επίπεδο αποδοτικότητας χωρίς να καταστρέφει το ηθικό των εργαζομένων. Εστιάζει το ενδιαφέρον του στο να επιτύχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα υλοποιώντας τους περισσότερους στόχους που τέθηκαν, Προσπαθεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για ενεργότερη συμμετοχή των εργαζομένων και να αξιοποιήσει τις ιδέες και τις δεξιότητές τους όσο αποδοτικότερα γίνεται.



Σχήμα 2. Σχήμα Blake – Mouton για το ηγετικό προφίλ του διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ανάλυση παραγόντων που επηρεάζουν το ηγετικό προφίλ του Διευθυντή

Στην παρούσα εργασία θεωρήσαμε δυο βασικούς παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν το προφίλ του Διευθυντή. Οι δυο παράγοντες είναι:

- Το φύλο (factorA) του Διευθυντή που θεωρείται ανεξάρτητη μεταβλητή στην έρευνά μας με δυο επίπεδα (1: άνδρας και 2: γυναίκα)
- Το είδος των σπουδών (factorB) του διευθυντή που θεωρείται ανεξάρτητη μεταβλητή στην έρευνά μας με δυο επίπεδα (1: ανθρωπιστικών - θεωρητικών σπουδών και 2: Τεχνολογικών-Θετικών σπουδών)

Ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρούμε την αξιολόγηση του διευθυντή ως προς τους άξονες του διαγράμματος Blake –Mouton, δηλαδή:

- την αξιολόγηση ως προς τον άξονα «Ενδιαφέρον για τον Εκπαιδευτικό» και
- την αξιολόγηση ως προς τον άξονα «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα»

Ανάλυση της επίδρασης παραγόντων στο προφίλ διοίκησης του Διευθυντή

Για να διερευνήσουμε την επίδραση των παραγόντων «Φύλο» και «Ειδικότητα» στο προφίλ διοίκησης του Διευθυντή όπως αυτό προκύπτει από διοικητική σχάρα (πλέγμα) θα χρησιμοποιήσουμε το στατιστικό κριτήριο της παραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (factorial analysis of variance). Συγκεκριμένα θα προβούμε στη χρήση του κριτηρίου Διπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης (two – way ANOVA) για τη μελέτη της επίδρασης δυο ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη.

Επίδραση των παραγόντων factorA: Φύλο και factorB: Ειδικότητα στην εξαρτημένη μεταβλητή Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Αρχικά όμως πρέπει να διατυπωθούν οι υποθέσεις δίνοντας έμφαση στις ερευνητικές (εναλλακτικές) υποθέσεις:

1. Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα A ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).
2. Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα B ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).
3. Υπάρχει επίδραση στους μέσους όρους από την αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο παραγόντων παράγοντα A και του παράγοντα B (H_1 : επίδραση αλληλεπίδρασης interaction effect $\neq 0$).

Οι ανάλογοι υπολογισμοί της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων στο SPSS δίνονται παρακάτω όπως παρουσιάζονται στο SPSS Viewer:

Τα αποτελέσματα ελέγχου της ομοιογένειας των διακυμάνσεων των μετρήσεων κάθε ερευνητικής συνθήκης μετά την εφαρμογή του κριτηρίου Levene έδωσαν αποτέλεσμα στατιστικώς μη σημαντικό (Sig. 0,148>0,05) και επομένως δεχόμαστε ότι πληρούται η προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων.

Πίνακας 3: Πίνακας διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης για την εξαρτημένη μεταβλητή «Ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα»

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	11,061 ^a	3	2,619	69,155	,000	,955
Intercept	1866,011	1	1866,011	49278,454	,000	,999
Gender	7,301	1	7,301	192,803	,000	,843
Specialty	3,413	1	3,413	90,141	,000	,715
Gender * Specialty	,347	1	,347	9,158	,005	,203
Error	19,107	44	,038			
Total	1896,179	48				
Corrected Total	30,168	47				

a. R Squared = ,367 (Adjusted R Squared = ,323)

Με βάση τα στοιχεία του ανωτέρω πίνακα βρέθηκε ότι είναι στατιστικώς σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του παράγοντα «Gender-Φύλο» [$F(1,44) = 192.8, p < 0.001, \eta^2 = 0.84$], και του παράγοντα «Specialty-Ειδικότητα» [$F(1,44) = 90.14, p < 0.001, \eta^2 = 0.71$]. Επίσης βρέθηκε ότι είναι στατιστικώς σημαντική η αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (Gender * Specialty) [$F(1,44) = 9.16, p = 0.005, \eta^2 = 0.203$],

Για τον λόγο αυτό απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική με βάση την οποία:

1. Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα A ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).
2. Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα B ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).
3. Υπάρχει επίδραση στους μέσους όρους από την αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο παραγόντων παράγοντα A και του παράγοντα B (H_1 : επίδραση αλληλεπίδρασης interaction effect $\neq 0$)

Επειδή το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των παραγόντων είναι στατιστικώς σημαντικό πρέπει να προχωρήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις απλές επιδράσεις.

Χρησιμοποιώντας τον SPSS Syntax Editor και με την χρήση κατάλληλων εντολών μπορούμε να υπολογίσουμε τις απλές επιδράσεις:

Οι εντολές που χρειάζεται να χρησιμοποιήσουμε των υπολογισμό των επιδράσεων των παραγόντων Gender και Specialty είναι:

```
MANOVA Task BY Gender(1 2) Specialty(1 2)
/ERROR=WITHIN
/DESIGN = Specialty WITHIN Gender(1) Specialty WITHIN Gender(2)
```


/DESIGN=Gender WITHIN Specialty(1) Gender WITHIN Specialty(2)
/PRINT CELLINFO SIGNIF(UNIV MULT AVERF HF GG)

Ανάλογα τροποποιώντας τις παραπάνω εντολές υπολογίζουμε και τις απλές επιδράσεις των άλλων παραγόντων.

Από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν, τα αποτελέσματα του υπολογισμού των απλών επιδράσεων των παραγόντων συνοψίζονται ως εξής:

➤ Επίδραση του factorA (Φύλο) στο B1 (Ειδικότητα: Ανθρωπιστικές Σπουδές): $F(1,44)=5,14$, $p=0,028$

➤ Επίδραση του factorA (Φύλο) στο B2 (Ειδικότητα: Τεχνολογικές Σπουδές): $F(1,44)=12,47$, $p=0,001$

➤ Επίδραση του factorB (Ειδικότητα) στο A1 (Φύλο: Άνδρας): $F(1,44)=6,83$, $p=0,012$

➤ Επίδραση του factorB (Ειδικότητα) στο A2 (Φύλο: Γυναίκα): $F(1,44)=1,82$, $p=0,184$ (ns)

Για να εντοπίσουμε επακριβώς το μέγεθος της αλληλεπίδρασης προχωρήσαμε στην πραγματοποίηση πολλαπλώς συγκρίσεων.

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας των επιδράσεων μεταξύ των παραγόντων της έρευνας ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα»

factor	(I)	(J)	Mean Diff. (I-J)	Sig. ^a
Ειδικότητα: - Ανθρωπιστικές Σπουδές	Φύλο: Άνδρας	Φύλο: Γυναίκα	,610	,028
Ειδικότητα: Τεχνολογικές Σπουδές	Φύλο: Άνδρας	Φύλο: Γυναίκα	,950	,001
Φύλο: Άνδρας	Ειδικότητα: Τεχνολογικές Σπουδές	Ειδικότητα: Ανθρωπιστικές Σπουδές-Ανθρωπιστικές Σπουδές	,703	,012
Φύλο: Γυναίκα	Ειδικότητα: Τεχνολογικές Σπουδές	Ειδικότητα: Ανθρωπιστικές Σπουδές-Ανθρωπιστικές Σπουδές	,363	,184

Φαίνεται ότι η μέση διαφορά μεταξύ των ανδρών διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές και των γυναικών διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές [Mean Difference (I – J) = 0,95 , $p=0,001$] είναι στατιστικώς σημαντική με τους άνδρες διευθυντές με τεχνολογικές σπουδές να πετυχαίνουν καλύτερη αξιολόγηση ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αντίστοιχη διαφορά παρατηρείται και μεταξύ των ανδρών διευθυντών με θεωρητικές σπουδές και των γυναικών διευθυντών με θεωρητικές σπουδές [Mean Difference (I – J) = 0,61 , $p=0,028$] είναι στατιστικώς σημαντική με τους άνδρες διευθυντές με θεωρητικές σπουδές να πετυχαίνουν καλύτερη αξιολόγηση ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Επίσης φαίνεται ότι η μέση διαφορά μεταξύ των ανδρών διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές και των ανδρών διευθυντών με θεωρητικές σπουδές [Mean Difference (I – J) = 0,703 , $p=0,012$] είναι στατιστικώς σημαντική με τους άνδρες διευθυντές με τεχνολογικές σπουδές να πετυχαίνουν καλύτερη αξιολόγηση ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ενώ στις γυναίκες διευθύντριες δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά στην παραπάνω σύγκριση.

Επίδραση των παραγόντων factorA: Φύλο, και factorB: Ειδικότητα στην εξαρτημένη μεταβλητή «Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς»

Θεωρούμε στην παρούσα φάση ως ανεξάρτητες μεταβλητές (παράγοντες) τον factorA: Φύλο, τον factorB: Ειδικότητα του Διευθυντή και ως εξαρτημένες μεταβλητές τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν το προφίλ διοίκησης στον άξονα του διαγράμματος Blake –Mouton Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς.

Οι εναλλακτικές(ερευνητικές) υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

- Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα A ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).
- Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα B ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).
- Υπάρχει επίδραση στους μέσους όρους από την αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο παραγόντων (H_1 : επίδραση αλληλεπίδρασης interaction effect $\neq 0$).

Ομοίως οι ανάλογοι υπολογισμοί της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων στο SPSS δίνονται παρακάτω όπως παρουσιάζονται στο SPSS Viewer:

Πίνακας 5: Παρουσίαση μέσου όρου (Mean), τυπική απόκλιση (Std.Deviation) και του πλήθους των ατόμων (N) για κάθε συνθήκη των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Dependent Variable: Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	36,171 ^a	3	3,288	71,124	,000	,956
Intercept	1632,867	1	1632,867	35317,953	,000	,999
Gender	11,880	1	11,880	256,964	,000	,877
Specialty	1,456	1	1,456	31,493	,000	,467
Gender * Specialty	,504	1	,504	10,908	,002	,233
Error	1,664	44	,046			
Total	1670,702	48				
Corrected Total	37,836	47				

a. R Squared = .956 (Adjusted R Squared = .943)

Με βάση τα στοιχεία του ανωτέρω πίνακα βρέθηκε ότι είναι στατιστικώς σημαντικές οι κύριες επιδράσεις του παράγοντα «Gender» [$F(1,44) = 256.96$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.88$], του παράγοντα «Specialty» [$F(1,44) = 31.49$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.47$], Επίσης βρέθηκε ότι είναι στατιστικώς σημαντική η αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (Gender * Specialty) [$F(1,44) = 10.91$, $p = 0.002$, $\eta_p^2 = 0.233$]. Για τον λόγο αυτό απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική με βάση την οποία:

- Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα A ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).
- Οι μέσοι όροι όλων των επιπέδων του παράγοντα B ΔΕΝ είναι ίσοι μεταξύ τους ($H_1: \mu_1 \neq \mu_2$).
- Υπάρχει επίδραση στους μέσους όρους από την αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο παραγόντων (H_1 : επίδραση αλληλεπίδρασης interaction effect $\neq 0$).

Επειδή το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των παραγόντων είναι στατιστικώς σημαντικό πρέπει να προχωρήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις απλές επιδράσεις.

Χρησιμοποιώντας τον SPSS Syntax Editor και με την χρήση κατάλληλων εντολών μπορούμε να υπολογίσουμε τις απλές επιδράσεις όπως κάναμε και προηγουμένως.

Τα αποτελέσματα του υπολογισμού των απλών επιδράσεων των παραγόντων συνοψίζονται ως εξής:

- Επίδραση του factorA(Φύλο) στο B1(Ειδικότητα: Ανθρωπιστικές Σπουδές): $F(1,44) = 6.87$, $p = 0.012$
- Επίδραση του factorA(Φύλο) στο B2(Ειδικότητα: Τεχνολογικές Σπουδές): $F(1,44) = 15.84$, $p < 0.001$
- Επίδραση του factorB(Ειδικότητα) στο A1(Φύλο: Άνδρας): $F(1,44) = 3.7$, $p = 0.073$ (ns)
- Επίδραση του factorB(Ειδικότητα) στο A2(Φύλο: Δόνα): $F(1,44) = 0.23$, $p = 0.637$ (ns)

Διαπιστώνουμε από την ανάλυση των δεδομένων ότι οι επιδράσεις των παραγόντων:

1. factorB(Ειδικότητα) στη συνθήκη A1(Φύλο: Άνδρας)
2. factorB(Ειδικότητα) στη συνθήκη A2(Φύλο: Γυναίκα)

δεν είναι στατιστικώς σημαντικές, ενώ όλες οι άλλες είναι.

Για να εντοπίσουμε επακριβώς το μέγεθος της αλληλεπίδρασης προχωρήσαμε στην πραγματοποίηση πολλαπλών συγκρίσεων όπως κάναμε και στην προηγούμενη ανάλυση

Με βάση τους παραπάνω πίνακες που προκύπτουν από το SPSS κατασκευάζουμε τον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα. Με κόκκινο χρώμα δίνονται οι επιδράσεις που στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 6: Συγκεντρωτικός πίνακας των επιδράσεων μεταξύ των παραγόντων της έρευνας ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς

factor	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Sig. ^a
Ειδικότητα: Ανθρωπιστικές Σπουδές- Ανθρωπιστικές Σπουδές	Φύλο: Άνδρας	Φύλο: Γυναίκα	,790	,012
Ειδικότητα: Τεχνολογικές Σπουδές	Φύλο: Άνδρας	Φύλο: Γυναίκα	1,200	<0.001
Φύλο: Άνδρας	Ειδικότητα: Τεχνολογικές Σπουδές	Ειδικότητα: Ανθρωπιστικές Σπουδές- Ανθρωπιστικές Σπουδές	,553	,073
Φύλο: Γυναίκα	Ειδικότητα: Τεχνολογικές Σπουδές	Ειδικότητα: Ανθρωπιστικές Σπουδές- Ανθρωπιστικές Σπουδές	,143	,637

Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις συνθήκες του παράγοντα «Ειδικότητα»: Φαίνεται ότι η μέση διαφορά μεταξύ των ανδρών διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές και των ανδρών διευθυντών με θεωρητικές σπουδές [Mean Difference (I – J) = 0,553 , p =0,073] δεν είναι στατιστικώς σημαντική με τους άνδρες διευθυντές με τεχνολογικές σπουδές να πετυχαίνουν καλύτερη αξιολόγηση ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς». Ομοίως και στις γυναίκες διευθύντριες δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά στην παραπάνω σύγκριση [Mean Difference (I – J) = 0,143 , p =0,637].

Επίδραση του παράγοντα «Ειδικότητα» στις συνθήκες του παράγοντα «Φύλο»: Φαίνεται ότι η μέση διαφορά μεταξύ των ανδρών διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές και των γυναικών διευθυντών με τεχνολογικές σπουδές [Mean Difference (I – J) = 0,79 , p =0,012] είναι στατιστικώς σημαντική με τους άνδρες διευθυντές με τεχνολογικές σπουδές να πετυχαίνουν καλύτερη αξιολόγηση ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς». Αντίστοιχη διαφορά παρατηρείται και μεταξύ των ανδρών διευθυντών με θεωρητικές σπουδές και των γυναικών διευθυντών με θεωρητικές σπουδές [Mean Difference (I – J) = 1,200 , p <0,001] είναι στατιστικώς σημαντική με τους άνδρες διευθυντές με θεωρητικές σπουδές να πετυχαίνουν καλύτερη αξιολόγηση ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς».

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Το προφίλ του διευθυντή σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Θεσσαλίας με βάση τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών κατατάσσεται στην διοικητική σχάρα Blake – Mouton στο στυλ (5.83 , 6.23) που πλησιάζει αυτό του διευθυντή της μέσης οδού. Με βάση αυτό το ηγετικό προφίλ, ο Διευθυντής που το υιοθετεί παρουσιάζει ισορροπημένο ενδιαφέρον τόσο για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όσο και για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εστιάζει το ενδιαφέρον του στο να επιτύχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα υλοποιώντας τους περισσότερους στόχους που τέθηκαν. Προσπαθεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για ενεργητικότερη συμμετοχή των εργαζομένων και να αξιοποιήσει τις ιδέες και τις δεξιότητές τους όσο

αποδοτικότερα γίνεται. Γενικά, ο Διευθυντής που υιοθετεί αυτό το στυλ ισορροπεί και συμβιβάζεται. Ωστόσο, δίνοντας έμφαση και στα δύο, αν και ελπίζει να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, είναι δύσκολο να επιτύχει πάντα τους στόχους του, καθώς θα υπολείπεται σε ένα από τα δύο ή και στα δύο.

Επίσης το προφίλ του διευθυντή όπως αυτό προσδιορίζεται από τους άξονες της διοικητικής σχάρας του Blake – Mouton διαφοροποιείται ως προς το φύλο γενικά, με τους άνδρες διευθυντές να πετυχαίνουν καλύτερους μέσους όρους στην αξιολόγηση από τους υφισταμένους τους εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα διερευνώντας την αλληλεπίδραση των δυο παραγόντων διαπιστώθηκε ότι:

- οι άνδρες διευθυντές με τεχνολογικές σπουδές έχουν καλύτερους μέσους όρους από τους άνδρες διευθυντές με θεωρητικές σπουδές ως προς το «Ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα», ενώ ως προς το «Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς» δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά.
- οι γυναίκες διευθύντριες με τεχνολογικές σπουδές έχουν μέσους όρους που δεν διαφέρουν από τους μέσους όρους των γυναικών διευθυντριών με θεωρητικές σπουδές και ως προς το «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα» και ως προς το «Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς».
- οι άνδρες διευθυντές έχουν καλύτερους μέσους όρους από τις γυναίκες διευθύντριες με θεωρητικές σπουδές ως προς το «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα» και το «Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς».
- οι άνδρες διευθυντές έχουν καλύτερους μέσους όρους από τις γυναίκες διευθύντριες ως προς το «Ενδιαφέρον για τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα» και το «Ενδιαφέρον για τους Εκπαιδευτικούς».

Κατά την άποψή μας αξίζει να διερευνηθούν επίσης οι λόγοι για τους οποίους ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών ηγετών στην περιοχή της έρευνας υιοθετεί αυτό το προφίλ, έτσι ώστε αν εντοπιστούν, ίσως δώσουν την αφορμή για ένα γόνιμο διάλογο και άλλες προοπτικές στην εκπαιδευτική διοίκηση. Επιπλέον, η απενοχοποίηση των διευθυντών από μια συμβιβαστική στάση μπορεί να οδηγήσει στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους με σκοπό την ανάδειξη νέων δυνατοτήτων, αλλά και την βελτίωση πρακτικών, στάσεων, συμπεριφορών και εν τέλει των γενικότερων λειτουργιών στην εκπαιδευτική μονάδα του 21^{ου} αιώνα, που απαιτεί να μην ευελιξία αλλά έχει εξίσου ανάγκη και για ένα «δημιουργικό δυναμισμό» και για ένα ακόμα καλύτερο και μεγαλύτερο εκπαιδευτικό όραμα.

Αναφορές

- Anderson, K. (2005). *A correlational analysis of servant leadership and job satisfaction in a religious educational organization*. Doctoral dissertation, University of Phoenix
- Arlestig, H. (2008). Structural Prerequisites for Principals and Teachers' Communication About Teaching and Learning Issues, *SAGE Publications*, Vol. 11 (3), pp. 189-203
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*, London: Sage.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 36 (2), pp. 271-288
- Caldwell, B. (2008). Reconceptualising the self-managing school, *Educational Management, Administration and Leadership*, Vol. 36(2), pp. 235-52.
- Cerit, Y. (2009). The effects of Servant Leadership Behaviours on School Principals on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 37 (5), pp. 600-623

- Dimmock, C. & Walker, A. (2002). 'School leadership in context – societal and organizational cultures', in T. Bush and L. Bell (eds). (2002). *The principles and Practice of educational Management*. London: Paul Chapman Publishing
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Furlong, J. (2000) 'Institutions and the crisis in teacher professionalism', in T. Atkinson and G. Claxton (eds), *The Intuitive Practitioner*, Buckingham: Open University Press.
- Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. *Studies in Educational Leadership*, Vol. 11, pp. 61-76
- Hallinger, Ph. & Ronald, H. (2004). 'Understanding the contribution of leadership to school improvement', In: Wallace M. & Poulson, L. *Learning to read critically in educational leadership and management*, pp. 215-235, London: Sage
- Hargreaves, A. (2004) Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership', *School Leadership and Management*, Vol. 24(3), pp. 287–306.
- Harris, A. & Day, C. (2003). From Singular to Plural? Challenging the Orthodoxy of School Leadership, In: Bennet, N. & Anderson, L. (Eds), *Rethinking Educational Leadership*, pp. 89-99, London: Sage Publications
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, Vol. 26 (3), pp. 565-575
- Khan, S., Saeed, M. & Fatima, K. (2009). Assessing the Performance of Secondary School Headteachers. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 37 (6), pp. 766-783
- Kowalski, T., J. (2005). Evolution of the school Superintendent as Communicator. *Communication in Education*, Vol. 54 (2), April 2005, Routledge
- Madera, J. & Smith, B. (2009). 'The effects of leader negative emotions on evaluations of leadership in a crisis situation: The role of anger and sadness'. *The Leadership Quarterly*, Vol. 20, pp. 103–114
- Rhodes, C., Brundrett, M. & Nevill, A. (2008). Leadership Talent Identification and Development: Perceptions of Heads, Middle Leaders and Classroom Teachers in 70 Contextually Different Primary and Secondary Schools in England, *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 36 (3), pp. 311-335
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. (2002). Shoots of Revisionist Education Policy or just Slow Readjustment? The Finnish Case of Educational Reconstruction, *Journal of Education Policy*, Vol. 17, pp. 643-658
- Shen, J., Leslie, J., Spybrook, J. & Ma, X. (2012). Are Principal Background and School Processes Related to Teacher Job Satisfaction? A Multilevel Study Using Schools and Staffing Survey 2003-2004. *American Educational Research Journal*, Vol. 49 (2), pp. 200-230
- Siniscalco, M., T. & Auriat, N. (2005). Questionnaire design. In: K., N. Ross, (Ed), *Quantitative research methods in educational planning*, pp. 1-85, UNESCO International Institute for Educational Planning
- Southworth, G. (2002). 'Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence'. *School Leadership and Management*, Vol. 22, pp.73-92.
- Southworth, G. (2004b) Learning-centred leadership, in Davies, B. (ed.), *The Essentials of School Leadership*, London: Paul Chapman Publishing.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, Vol. 24 (3), pp. 250-265
- Tsihouridis, Ch., Batsila, M.(2016). "Team spirit" or "Impoverished" management? The profile of the school leader of today. *MIBES Transactions*, Vol 10, Issue 2, pp 119-135