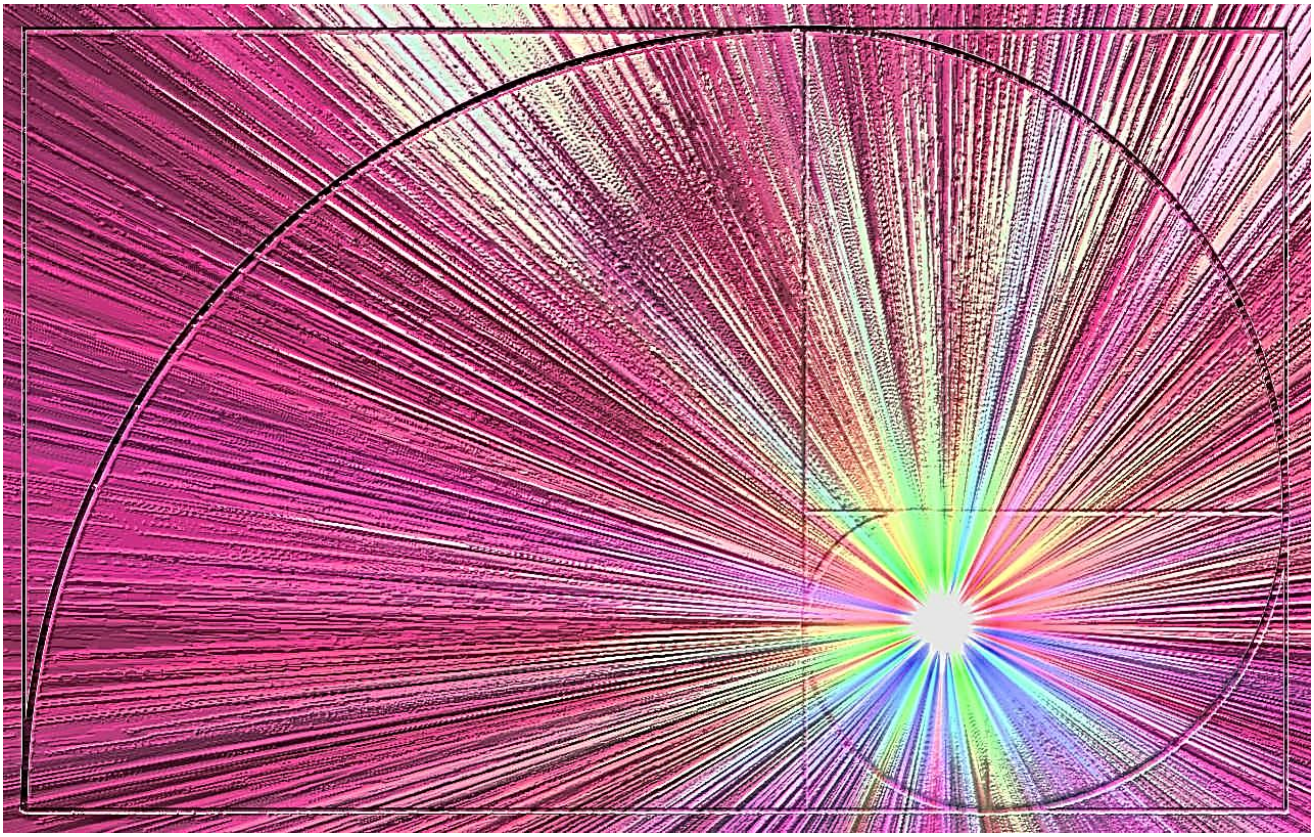
ΕΕΠΕΚ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 2, Issue 5 (2020)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



© 2020 EEPEK - Scientific Association for the Promotion of Educational Innovation

Σκοπός – Φιλοσοφία - Πρόσβαση

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

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

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

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αρχισυντάκτης: Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Διευθυντής Έκδοσης: Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

Σύμβουλος Έκδοσης: Βαβουγυιός Διονύσης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συντακτική Ομάδα

Καρασίμος Ζήσης, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Κατσάνος Φάνης, Υπεύθ. Καινοτόμων Δράσεων & Προγραμμάτων

Λιάκος Ηλίας, Υπεύθ. ιστοσελίδας

Λιόβας Δημήτριος,ΠατσαλάΠασχαλία, 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 6

Απείθαρχες Συμπεριφορές στο Σχολείο: Εμφάνιση και Αντιμετώπιση 8

Κελεσίδης Ευάγγελος 8

Κελεσίδου Ειρήνη 8

Μανάφη Ιωάννα 8

Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας: πτυχές ρόλου, αποτελεσματικότητα & διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας. Διερεύνηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Καρδίτσας 20

Κατσαρής Ηλίας 20

Οι θεατρικές τεχνικές ως μέσο διδασκαλίας: Επιμορφωτικές δράσεις των Τμημάτων Πολιτιστικών Θεμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας αναστοχασμό 32

Κωσταρά Ευφροσύνη 32

Μαντζουράτου Βασιλική 32

Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για το βαθμό κατοχής επικοινωνιακών δεξιοτήτων των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 44

Κανίδου Ζωή 44

Αξιολόγηση του έργου των διευθυντών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών 56

Καραγιαννόπουλος Πέτρος 56

Εκπαίδευση και διαγωνισμοί στην επιχειρηματικότητα στην τριτοβάθμια και προεκτάσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 68

Παπαγιάννης Γεώργιος 68

Σύγχρονο σχολείο: Διερεύνηση των παραγόντων που ενισχύουν την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία 78

Μιχαήλ Κωνσταντίνος 78

Πρασίνου Ουρανία 78

Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Καινοτόμα Προγράμματα 89

Θεοδωρόπουλος Νικόλαος 89

Εφαρμογές βιωματικής μάθησης σε Βοηθούς Φυσικοθεραπείας. Τα δεδομένα του ΔΙΕΚ Τρικάλων 101

Χάνου Κωνσταντίνα 101

Ευαγγελοπούλου Αικατερίνη 101

Gender-based school violence 114

Bouna Andromachi 114

Papanis Efstratios 114

Το ολοήμερο συναντά την αειφορία: Το αειφορικό αλφαβητάρι του κήπου.....126

Γαρίτσης Ιωάννης 126

Διερεύνηση της σχέσης φύλου και επίδοσης των παιδιών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας.....137

Μπότας Αθανάσιος 137

Φλώρου Ιωάννα 137

Preschool children's perceptions of the role of light and chlorophyll in plants' photosynthesis 146

Samara Vasiliki..... 146

Kotsis T. Konstantinos..... 146

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στο άγχος των εξετάσεων: Εμπειρική Μελέτη σε μαθητές της Γ' Λυκείου.....158

Μαλαγκονιάρη Μαρία 158

Προέδρου Αλέξανδρος..... 158

Μουζάκης Στάθης..... 158

Κριτήρια προσδιορισμού βαθμού δυσκολίας ανά επίπεδο γλωσσομάθειας στη παραγωγή γραπτού λόγου 169

Καπέτα Χρυσοβαλάντου 169

Η εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η συσχέτισή της με τη δυνατότητα δημιουργίας όρων «συνέχειας» στις δύο βαθμίδες υποχρεωτικής φοίτησης 180

Χατζηκυριάκου Γιάννης..... 180

Παράλογες Πεποιθήσεις, Δυσλειτουργικοί Μύθοι και η επίδρασή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων: Μια εμπειρική έρευνα με φοιτητές εκπαιδευτικών σχολών.....192

Γκοντέλος Άγγελος..... 192

Βαϊοπούλου Γιούλη 192

Σταμοβλάσης Δημήτριος 192

Η μετασχηματιστική ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το προφίλ του μετασχηματιστικού διευθυντή – ηγέτη και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο 202

Πράττου Αρετή 202

Η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις τεχνικές διαχείρισης τάξης 213

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος 213

Μπαντούνα Μαρία..... 213

Καρανικόλα Ζωή 213

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κέρκυρας για τις αιτίες συγκρούσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων 223

Μελισσάς Μιλτιάδης..... 223

Postgraduate studies: The motivation of Greek teachers.....233

Fortouni Ismini..... 233

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το πέμπτο τεύχος του περιοδικού ***International Journal of Educational Innovation*** της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) εντός του έτους 2020 είναι στη διάθεσή σας, γεγονός που αντανακλά πρωτίστως το μεγάλο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει στους συναδέλφους που απαρτίζουν το σώμα κριτών του περιοδικού και στο εξαιρετικό έργο τους, προσφέροντας τα μέγιστα στη συνεχή προσπάθεια για την καταξίωση του περιοδικού ως ένα έγκυρο μέσον προσφοράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για συμμετοχή στις διεργασίες του περιοδικού, ως μέλη της επιστημονικής και συντακτικής επιτροπής ή ως συγγραφείς ερευνητικών εργασιών, ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα για μια άλλης μορφής εποικοδομητική αλληλεπίδραση, εκτός των συνεδρίων, των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που υλοποιούνται. Με τον τρόπο αυτό ερχόμαστε ένα βήμα ακόμη πιο κοντά στην κεντρική στρατηγική μας επιλογή: τη δημιουργία μιας μεγάλης **Κοινότητας Μάθησης**, η οποία θα αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

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

Ευελπιστούμε αυτό το τεύχος ναγίνει 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 fifth issue of the International Journal of Educational Innovation (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK), within 2020 is available, thus, reflecting primarily the great interest in it by the educational community. Particular reference is made to the colleagues-members of the reviewing committee of this journal - for their outstanding work and ongoing effort to establish this journal as a valid means of knowledge contribution to the educational communities of all levels. Colleagues' response to

the journal's invitation to participate in the journal processes, as members of the scientific and editorial committee or as authors of research papers, was particularly great and provided the educational community with another form of constructive interaction other than that of conferences, training seminars and other actions implemented. In this way, we come one step closer to our central strategic wish: the creation of a large Learning Community, which will include all teachers, at all levels of education.

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

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

Δρ. ΧάρηςΤσιχουρίδης, Παν/μιοΘεσσαλίας, Αρχισυντάκτης
Dr. Charilaos Tsichouridis, Chief Editor, University of Thessaly
Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης
Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPEK President, Publishing Director

Απείθαρχες Συμπεριφορές στο Σχολείο: Εμφάνιση και Αντιμετώπιση

Κελεσίδης Ευάγγελος
Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
ekelesidis@gmail.com

Κελεσίδου Ειρήνη
Εκπαιδευτικός
eirini_kele@hotmail.com

Μανάφη Ιωάννα
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
ioannini@yahoo.fr

Περίληψη

Οι διαταρακτικές συμπεριφορές των μαθητών προβάλλονται συχνά εκ μέρους των εκπαιδευτικών ως μείζον πρόβλημα για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δημιουργούν προβληματισμό, ένταση και στρες στους εκπαιδευτικούς καθώς πολλές φορές δυσκολεύονται να τις διαχειριστούν. Η παρούσα έρευνα, που διεξάχθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο Σεπτεμβρίου – Νοεμβρίου 2018, κατέγραψε τις διαταρακτικές συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν σε σχολικές τάξεις κατά το σχολικό έτος 2017-2018, τη σοβαρότητα που είχαν για τους εκπαιδευτικούς και τους τρόπους που τις διαχειρίστηκαν οι ίδιοι δρώντας είτε προληπτικά είτε παρεμβατικά. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει την εμφάνιση, τη σοβαρότητα και την ένταση αυτών των συμπεριφορών και από ποιους παράγοντες επηρεάζονται. Η έρευνα έδειξε ότι σε όλες τις σχολικές τάξεις παρουσιάστηκαν απείθαρχες συμπεριφορές, με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης αυτών που διακόπτουν και παρενοχλούν την καθημερινή διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αντιδρούν με ομοιόμορφο τρόπο στις διάφορες εκφάνσεις των διαταρακτικών συμπεριφορών, από τις πιο ήπιες έως τις πιο σοβαρές.

Λέξεις κλειδιά: έρευνα, διαταρακτικές συμπεριφορές, διαχείριση σχολικής τάξης

Εισαγωγή

Η πειθαρχία στην τάξη αποτελεί ουσιαστικό ζήτημα για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος όπως περιγράφονται στη νομοθεσία και τις παιδαγωγικές επιστήμες. Σύμφωνα με την Ε. Καραμανέ η πειθαρχίας αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητά της (2014, σσ 18–19). Η παραδοσιακή παιδαγωγική για την αποτροπή της εμφάνισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών βασίζεται στη συμβουλή, στην απειλή, στην απαγόρευση και στην επιστασία ενώ η επιβολή της ιστορικά ήταν συνώνυμο με την επιβολή και τις σκληρές τιμωρίες (Χαραλαμπόπουλος, 1983, σ 478; Αραβανής, 1998, σσ 14–15). Η κυρίαρχη άποψή της ήταν, όσο πιο αυστηρός και σκληρός ο δάσκαλος τόσο καλύτερος. Η παραδοσιακή παιδαγωγική, η παιδαγωγική της τιμωρίας και ο αυταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα θεωρούνται ξεπερασμένες. Η νέα παιδαγωγική αποκήρυξε τις ποινές, ανέδειξε τον αντιαυταρχικό και δημοκρατικό ρόλο του εκπαιδευτικού και τον σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή. Για τους υποστηρικτές της, οι ποινές καταστρέφουν τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή και, εν τέλει, είναι ατελέσφορες για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών.

Διαταρακτικές συμπεριφορές συνεχίζουν να υφίστανται, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμό, ένταση και στρες στους εκπαιδευτικούς καθώς πολλές φορές δυσκολεύονται να τις διαχειριστούν. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταγραφούν: η σημασία που έχει η πειθαρχία για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι

διαταρακτικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο σχολείο σήμερα, οι δράσεις που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την πρόληψη και την αντιμετώπισή τους και τέλος, οι ανάγκες και οι προτάσεις. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να καταγραφούν τα προβλήματα πειθαρχίας που παρατηρούνται σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η αξιολόγησή τους και οι πρακτικές αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Η υπόθεση εργασίας είναι ότι περιστατικά απειθαρχίας εμφανίζονται σε όλες τις τάξεις και σε όλους τους εκπαιδευτικούς αλλά όχι με την ίδια σοβαρότητα και την ίδια ένταση. Η έμφαση της παρούσας έρευνας δόθηκε στην καταγραφή και στην αντιμετώπιση των μικρών, καθημερινών προβλημάτων απείθαρχων συμπεριφορών που διαταράσσουν τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η λειτουργία του σχολείου και της σχολικής τάξης βασίζεται σε κάποιους κανόνες οι οποίοι εξασφαλίζουν την πειθαρχία. Η πειθαρχία αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα όμως και αν δε θεωρηθεί προϋπόθεση, είναι απαραίτητη να υφίσταται τη στιγμή που συντελείται η μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον W. Doyle η πειθαρχία συμβάλλει στην υλοποίηση των σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων (Doyle, 1985, σ 395). Η Καραμανέ (2014, σσ 18–19)υποστηρίζει ότι η σχολική πειθαρχία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται με την αποτελεσματικότητά της. Αντίστοιχη αντίληψη υπάρχει και στους γονείς, οι οποίοι σε έρευνα της Δ. Παπαδοπούλου υποστηρίζουν ότι η πειθαρχία είναι απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό να εκπληρώσει το έργο του ενώ η γενικότερη απειθαρχία σε μια τάξη μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία (2014, σ 85). Εκτός από τη σημασία που έχει για την επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας, η πειθαρχία και η αυτοπειθαρχία αποτελεί και στόχο της ευρύτερης αγωγής των παιδιών και των εφήβων. Παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, διαταρακτικές συμπεριφορές συνεχίζουν να εμφανίζονται καθημερινά στην τάξη και στο σχολείο οι οποίες αναφέρονται ως «απειθαρχία» σε αντιδιαστολή με την «πειθαρχία». Με τον όρο «μαθητική απειθαρχία» νοείται κάθε ανεπιθύμητη κατάσταση κατά την οποία η συμπεριφορά των μαθητών διαταράσσει ή επιφέρει τη διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καταστρατηγεί τους κανονισμούς του σχολείου και της σχολικής τάξης (Doyle, 1985; Burden, 1995; Καραμανέ, 2014).

Κατηγορίες απείθαρχων συμπεριφορών

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν επίσης πολλές άλλες ορολογίες για να περιγράψουν καταστάσεις διαταρακτικών συμπεριφορών που εμποδίζουν την εκπαιδευτική λειτουργία της ομάδας, όπως «επιθετικότητα», «απροσάρμοστη συμπεριφορά», «κοινωνική παρέκκλιση», «παρεκτροπή» (Καραμανέ, 2014, σ 23), «παρενόχληση», «αγένεια», «αναίδεια», «αντίδραση» με συχνότερο όρο την «αταξία» (Σκαύδη, 1995, σ 41). Η Μ. Αναγνωστοπούλου πραγματοποιώντας μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Tiberius, 1990; Fontana, 1994; Burden, 1995; Χατζηδήμου, 2007) καταγράφει μια σειρά από συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών που θεωρούνται προβληματικές και ενοχλούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς: α) ομιλία, έλλειψη προσοχής την ώρα που ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το μάθημα, β) συνεχής διακοπή του λόγου του εκπαιδευτικού ή του συμμαθητή, γ) ανυπακοή στους κανονισμούς, δ) οκνηρία, αδιαφορία εκτέλεσης των εργασιών, ε) τάση για διαρκή κίνηση μέσα στην τάξη, στ) καταστροφή ή χρήση των προσωπικών τους αντικειμένων ή των αντικειμένων του συμμαθητή, ζ) αυθάδεια, θρασύτητα, αγένεια, η) προσβλητικές εκφράσεις και σωματική βία προς τους συμμαθητές ή προς τον εκπαιδευτικό, θ) κλοπές, βανδαλισμοί, καταστροφές (Αναγνωστοπούλου, 2008, σ 20). Ο Η. Κουρκούτας επιχειρεί μια συστηματική καταγραφή των διαταρακτικών συμπεριφορών στα σχολεία οι οποίες, όπως αναφέρει, μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα ευρύ φάσμα, στο ένα άκρο του οποίου βρίσκονται οι πιο σοβαρές και συχνές μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (π.χ., φυσική βία, βανδαλισμοί) και στο άλλο οι πιο ήπιες και σποραδικές (π.χ., παρενοχλήσεις των άλλων, καβγάδες κατά το

παιχνίδι, παθητική εναντίωση, αρνητικότητα, αντιδραστικότητα κ.λπ.) (2011, σσ 52–6). Οι D. Farrington (1993) και D. Olweus (1991, 1997) καταγράφουν αναλυτικά ένα ευρύ φάσμα αρνητικών συμπεριφορών που παρατηρούνται στο πλαίσιο της τάξης, από τα απλά πειράγματα ως τις πιο σοβαρές μορφές επιθετικότητας που φτάνουν μέχρι σε καταστάσεις εκφοβισμού/θυματοποίησης και μάλιστα σε συγκεκριμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα.

Αιτίες

Οι αιτίες των απείθαρχων και προβληματικών συμπεριφορών αποδίδονται είτε στο εκτός σχολείου περιβάλλον, ειδικότερα δε στο οικογενειακό, είτε στις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και στη σχολική τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2008, σ 23). Εξαιρουμένων των περιπτώσεων ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όποιες και αν είναι οι αιτίες των απείθαρχων συμπεριφορών στο σχολείο ή στην τάξη (Jones & Jones, 1995, σσ 36–42; Καραμανέ, 2014, σσ 43–66) που διαταράσσουν την ομαλή εκπαιδευτική λειτουργία, απαιτούν την ανάληψη δράσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών για να αποκατασταθεί η ηρεμία, καθώς συνήθως έχουν εξελικτικό χαρακτήρα. Στους μαθητές μικρότερων ηλικιών εμφανίζονται συνήθως οι πιο ήπιες μορφές, κυρίως στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων, από αδυναμία ελέγχου της επιθετικότητας και των παρορμήσεων. Καθώς το παιδί μεγαλώνει μπορεί να εμφανιστούν πιο σοβαρές μορφές και να καταλήξουν σε ακραίες αντικοινωνικές ή παραβατικές συμπεριφορές (Campbell, 2002).

Αντιμετώπιση

Εφόσον, όπως καταγράφεται στις έρευνες, αυτές οι συμπεριφορές εξελίσσονται, είναι σημαντικό να αναλαμβάνονται δράσεις και να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά από τις μικρές ηλικίες. Προς αυτήν την κατεύθυνση είναι σημαντική η παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και η διαρκής παιδαγωγική ενημέρωσή του ώστε να γνωρίζει τις απαραίτητες τεχνικές τόσο για την πρόληψη όσο και για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζονται στη σχολική τάξη (Χατζηδήμου, 2010, σ 127). Σε παλαιότερη έρευνα της N. George και συν. οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τέτοια εκπαίδευση ή κατάρτιση δεν λαμβάνουν (1995, σ 231). Σε μεγάλη έρευνα του ΥΠΕΠΘ-ΟΕΠΕΚ (2008) αποτυπώνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν με σκοπό να αναπτύξουν αναγκαίες γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και των κρίσεων στην καθημερινή τους απασχόληση στο σχολείο. Το ίδιο υποστηρίζει και για την Ελλάδα η Ε. Καραμανέ επισημαίνοντας ότι η παιδαγωγική κατάρτιση είναι ελλιπής στα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και αυτό παραμένει ως πρόβλημα και αργότερα, κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμα και η επιμόρφωση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί κατά την υπηρεσία του στον τομέα διαχείρισης των απείθαρχων συμπεριφορών είναι ανεπαρκής (Καραμανέ, 2014, σ 173). Οι C. Wolfgang και C. Glickman (1986, σσ 20–24) μετά από χρόνια παρατηρήσεων της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, κατά την εκδήλωση απείθαρχων συμπεριφορών, κατέληξαν σε εφτά διαφορετικές τεχνικές τις οποίες τοποθέτησαν σε ένα «συνεχές συμπεριφορών του εκπαιδευτικού». Αυτές ξεκινούν από ένα σιωπηλό βλέμμα, συνεχίζουν με έμμεσες αναφορές, διατύπωση ερωτήσεων σχετικά με το μάθημα στον απείθαρχο μαθητή, άμεσες αναφορές με παρατηρήσεις, χρήση αμοιβών και ποινών και σταδιακά φτάνουν ως την φυσική παρέμβαση με την απομόνωση του μαθητή μέσα στην τάξη αλλά και την απομάκρυνσή του από αυτήν.

Στην αντιμετώπιση των απείθαρχων συμπεριφορών, μετά από ενδελεχή επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Wolfgang & Glickman, 1986; Levin & Nolan, 1991, 2003; Ματσαγγούρας, 2005; Good & Brophy, 2008; Hue & Li, 2008; Evertson & Emmer, 2009; Garrett, 2014; Weinstein & Romano, 2014), διακρίνονται τρία επίπεδα παρεμβάσεων: *στο πρώτο επίπεδο* συμπεριλαμβάνονται οι μη-λεκτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού (αγνόηση, αποδοκιμαστική έκφραση, έντονο βλέμμα, κίνηση του κεφαλιού, χειρονομία, πλησίασμα, κ.ά.). Όταν όμως ο μαθητής δεν επανέρχεται στο μάθημα τότε ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει

με λεκτικές παρεμβάσεις, οι οποίες αποτελούν το *δεύτερο επίπεδο* (αναφορά του ονόματος, απαίτηση για τερματισμό της απείθαρχης συμπεριφοράς, υπενθύμιση κανόνων κ.ά.). Σε σοβαρότερες συμπεριφορές ή σε συμπεριφορές που συνεχίζονται μετά από τις παρεμβάσεις του δασκάλου χρησιμοποιούνται παρεμβάσεις που εντάσσονται στο *τρίτο επίπεδο*, η χρήση των συνεπειών ή παραπέμπεται σε άλλα πρόσωπα που αναμένεται να ασκήσουν εντονότερη επιρροή για να αποκατασταθεί η σοβαρότερη συμπεριφορά (χρήση ποινών, ενημέρωση του γονέα, παραπομπή στο διευθυντή κ.ά.).

Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση της υπόθεσης εργασίας διεξήχθη εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το διάστημα Σεπτεμβρίου - Οκτωβρίου 2018, στους οποίους δόθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες και επικεντρωνόταν κυρίως στα είδη των απείθαρχων συμπεριφορών που παρατηρήθηκαν στις τάξεις των εκπαιδευτικών κατά το σχολικό έτος 2017-2018 και στις δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των εν λόγω συμπεριφορών.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, όπως φύλο, προϋπηρεσία, ειδικότητα, σπουδές, τόπο εργασίας και τάξη, αλλά και δύο εισαγωγικές ερωτήσεις για το πόσο σημαντικό είναι για τους ίδιους να υπάρχει πειθαρχία στην τάξη και για το αν εκδηλώθηκαν απείθαρχες συμπεριφορές στην τάξη τους τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Η δεύτερη ενότητα διερευνούσε αναλυτικά τα είδη των απείθαρχων συμπεριφορών που παρατηρήθηκαν στις τάξεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018. Οι συμπεριφορές που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο κάλυπταν ένα φάσμα από τις πιο συνήθεις και ήπιες έως τις πιο ακραίες και επικίνδυνες συμπεριφορές που θα μπορούσαν να εκδηλώσουν οι μαθητές ενός σχολείου.

Η τρίτη ενότητα διερευνούσε το πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις παραπάνω απείθαρχες συμπεριφορές των μαθητών, ως «ελάχιστα», «αρκετά», «πολύ» ή «πάρα πολύ» σοβαρές. Οι απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με μία κλίμακα από το 1 για την «ελάχιστα σοβαρή» έως το 4 για την «πάρα πολύ σοβαρή» συμπεριφορά, ώστε ο μέσος όρος που εξάγεται να αποκαλύπτει το πόσο σοβαρή θεωρείται καθεμία από τις συμπεριφορές αυτές από τους εκπαιδευτικούς.

Στην ίδια ενότητα, στις επόμενες 14 ερωτήσεις, διερευνήθηκαν οι αντιδράσεις-παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε είδος απείθαρχης συμπεριφοράς που προαναφέρθηκε, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα εκδηλώσεων, από μη λεκτικές και λεκτικές παρεμβάσεις έως τη χρήση συνεπειών ή την παραπομπή σε άλλα πρόσωπα. Για την επεξεργασία των δεδομένων σε κάθε μία από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αποδόθηκε ένας βαθμός που αφορά στην ένταση της παρέμβασης με την πιο ήπια να βαθμολογείται με 1 και την πιο έντονη με 10 (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Αντιδράσεις εκπαιδευτικών στις απείθαρχες συμπεριφορές

Κατηγορίες αντιδράσεων	Αντιδράσεις εκπαιδευτικών	Βαθμός έντασης
Μη λεκτικές παρεμβάσεις	Αγνόηση	1
	Αποδοκιμαστικό βλέμμα	2
Λεκτικές παρεμβάσεις	Ευγενής απαίτηση για τερματισμό της συμπεριφοράς	3
	Θετικά σχόλια μόλις σταματήσει η συμπεριφορά	3
	Υπενθύμιση των κανόνων	4
	Επισήμανση της συμπεριφοράς προς τον/την ίδιο/α	4
	Σχολιασμός της συμπεριφοράς με όλους τους/τις μαθητές/τριες	5
	Ειρωνεία	6
	Επίπληξη για επαναφορά στην τάξη	6

	Αλλαγή Θέσης/Απομόνωση	7
	Στέρηση διαλείμματος	8
Χρήση συνεπειών	Απομάκρυνση από την αίθουσα	8
Παραπομπή	Ενημέρωση των γονέων	9
	Παραπομπή στον/στη Διευθυντή/ντρια	9
	Σωματική τιμωρία	10

Στην τελευταία ερώτηση της τρίτης ενότητας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για τις δράσεις που ανέλαβαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς πριν την εμφάνιση απείθαρχων συμπεριφορών με στόχο την πρόληψή τους (συμβόλαιο τάξης, οδηγίες και συμβουλές, πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής, τίποτα συγκεκριμένο, άλλο).

Η τέταρτη ενότητα περιλάμβανε δύο ανοιχτές ερωτήσεις προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να καταθέσουν τις προτάσεις τους για την αντιμετώπιση των απείθαρχων συμπεριφορών στο σχολείο, αλλά και για τη δική τους υποστήριξη γενικά.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε εκπαιδευτικούς σχολείων αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών και συγκεντρώθηκαν απαντήσεις από δείγμα 128 εκπαιδευτικών. Υπήρξε σαφής οδηγία ώστε οι απαντήσεις να αφορούν μόνο το σχολικό έτος 2017-2018 με τη λογική ότι είχαν ολοκληρωμένη εικόνα για τη διαχείριση της τάξης τους κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, αλλά και ήταν αρκετά πρόσφατα τα περιστατικά ώστε να τα θυμούνται καλά.

Παρουσίαση της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 128 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 87 γυναίκες (68%) και 41 άνδρες (32%). Οι δάσκαλοι/ες ΠΕ70 αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (85,2%), ενώ οι υπόλοιποι/ες εκπαιδευτικοί (14,8%) ανήκουν στις ειδικότητες Ξένων Γλωσσών, Φυσικής Αγωγής και Πληροφορικής.

Όσον αφορά στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι ερωτώμενοι ανήκουν στις μεσαίες κατηγορίες με υπηρεσία 11-20 ετών (44,5%) και 21-30 ετών (34,4%), ενώ οι νεότεροι, με λιγότερα από 10 έτη, συμμετέχουν σε ποσοστό 4,7% και οι αρχαιότεροι, με περισσότερα από 30 έτη, σε ποσοστό 16,4% (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών

Έτη	Συχνότητα	Ποσοστό%
0-10	6	4,7
11-20	57	44,5
21-30	44	34,4
>30	21	16,4
Σύνολο	**128**	**100,0**

Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών, οι 82 εκπαιδευτικοί (64,1%) έχουν μόνο το βασικό πτυχίο, ενώ από τους υπόλοιπους 46 εκπαιδευτικούς, οι 24 (18,8%) διαθέτουν επιπλέον δεύτερο πτυχίο ή/και τίτλο Διδασκαλείου και οι 22 (17,2%) διαθέτουν Μεταπτυχιακό τίτλο.

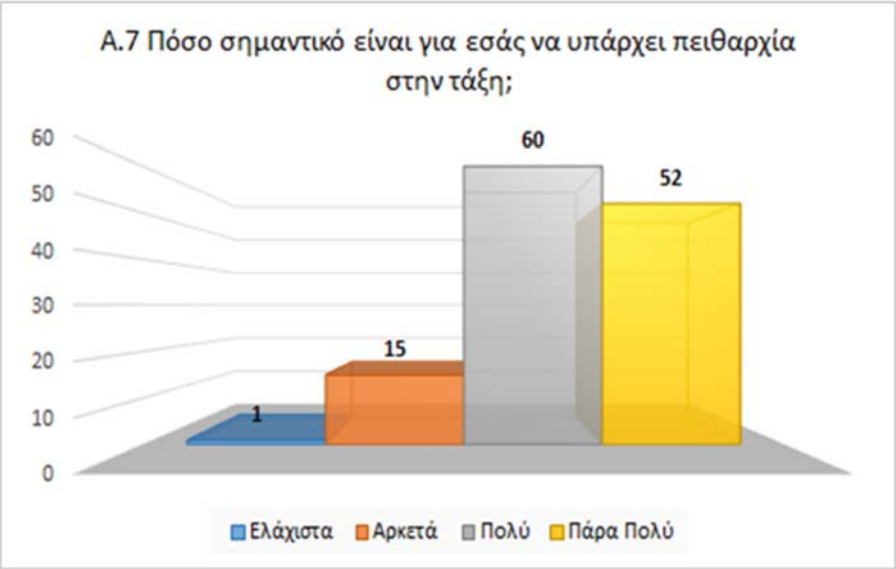
Ως προς την περιοχή του σχολείου εργασίας, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί εργάζονται σε αστική περιοχή (44,5%), ενώ οι υπόλοιποι μοιράζονται σε ημιαστικές (27,3%) και αγροτικές περιοχές (28,1%).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (76,6%), ως δάσκαλοι/ες ΠΕ70, δίδασκαν αποκλειστικά σε μία τάξη του Δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2017-2018, ενώ οι υπόλοιποι (23,4%) δίδασκαν σε πολλές τάξεις είτε ως εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είτε ως δάσκαλοι/ες ΠΕ70 για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Τάξη διδασκαλίας (σχ. έτος 2017-18)

Τάξη	Εκπαιδευτικοί	Ποσοστό%
Α' τάξη	17	13,3
Β' τάξη	12	9,4
Γ' τάξη	16	12,5
Δ' τάξη	13	10,2
Ε' τάξη	17	13,3
Στ' τάξη	23	18,0
Ειδικότητα/πολλές τάξεις	30	23,4
Σύνολο	**128**	**100,0**

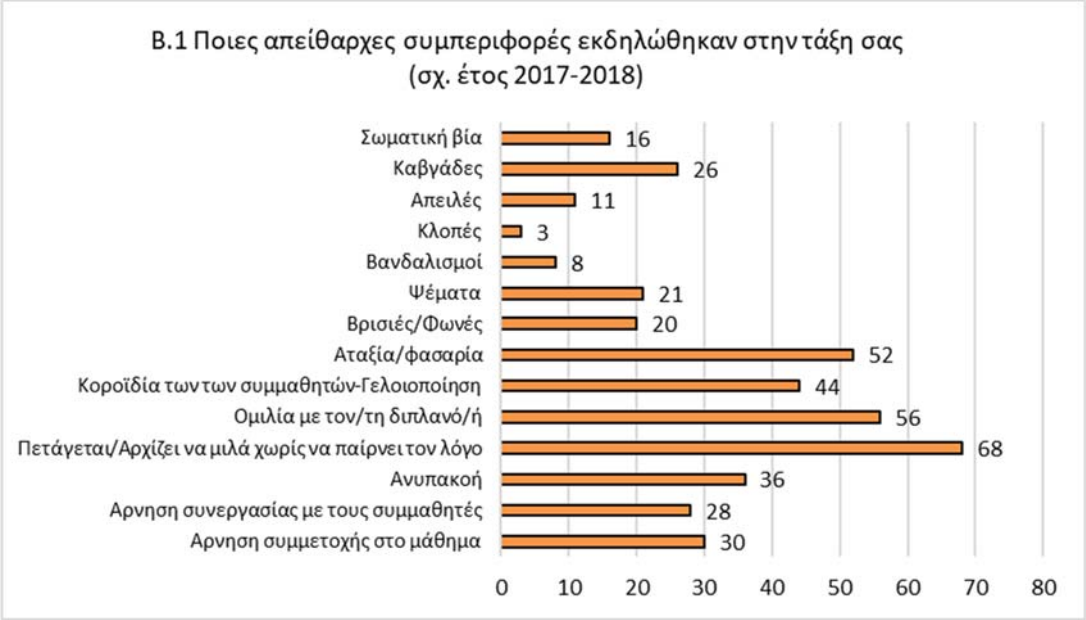
Στο πρώτο εισαγωγικό ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για το κατά πόσο σημαντικό είναι για τους ίδιους να υπάρχει πειθαρχία στην τάξη, οι 112 εκπαιδευτικοί (87,5%) απάντησαν πως είναι «Πολύ» και «Πάρα πολύ» σημαντικό (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Η σημασία της πειθαρχίας στην τάξη

Στην ερώτηση αν εμφανίστηκαν περιστατικά απείθαρχων συμπεριφορών στις τάξεις τους κατά το σχολικό έτος 2017-2018, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (64,1%) απάντησαν «Ναι», ενώ ένα ποσοστό 35,9% απάντησε «Όχι».

Οι 82 εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά κλήθηκαν να εξειδικεύσουν ποιες ήταν αυτές οι απείθαρχες συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν στην τάξη τους επιλέγοντας από μια σειρά 14 επιλογών ή να συμπληρώσουν κάποια νέα που δεν υπάρχει στη λίστα. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων, οι οποίες αποτυπώνονται στο Γράφημα 2, δείχνουν ότι οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται συχνότερα είναι ένας μαθητής να «πετάγεται/αρχίζει να μιλά χωρίς να παίρνει τον λόγο» (82,92%) και η «ομιλία με τον/την διπλανό/ή» (68,29%), ενώ οι σπανιότερες απείθαρχες συμπεριφορές είναι οι «κλοπές» (3,65%) και οι «βανδαλισμοί» (9,75%).



Γράφημα 2. Απείθαρχες συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν καθεμία από τις 14 απείθαρχες συμπεριφορές των μαθητών ως «ελάχιστα» (1), «αρκετά» (2), «πολύ (3)» ή «πάρα πολύ» σοβαρή (4), όταν αυτή συμβαίνει σε μία σχολική τάξη, ανεξαρτήτως από το αν έχει συμβεί στη δική τους τάξη. Ο μέσος όρος που εξάγεται για κάθε απείθαρχη συμπεριφορά καταδεικνύει το πόσο «σοβαρή» είναι αυτή στην αντίληψη των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις απείθαρχες συμπεριφορές

Συμπεριφορά	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο	Επικρατούσα Τιμή	Τυπική απόκλιση
Άρνηση συμμετοχής στο μάθημα	1	4	2,64	3	,849
Άρνηση συνεργασίας με τους συμμαθητές	1	4	2,72	3	,793
Ανυπακοή	1	4	2,91	3	,753
Πετάγεται/Αρχίζει να μιλά χωρίς άδεια	1	4	2,34	2	,864
Ομιλία με τον/τη διπλανό/ή	1	4	1,96	2	,778
Κοροϊδία-Γελοιοποίηση των συμμαθητών	1	4	3,56	4	,624
Αταξία/Φασαρία	1	4	2,65	3	,829
Βρισιές/Φωνές	1	4	3,38	3	,699
Ψέματα	1	4	3,20	3	,794
Καβγάδες	1	4	3,28	3	,773
Απειλές	1	4	3,69	4	,585
Βανδαλισμοί	1	4	3,77	4	,540
Κλοπές	1	4	3,77	4	,521
Σωματική βία	1	4	3,84	4	,449

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, καμία συμπεριφορά δεν κρίνεται ως «ελάχιστα» σοβαρή αφού οι μέσοι όροι ξεκινούν από την τιμή 2. Παρατηρούμε ότι τον μικρότερο μέσο όρο συγκεντρώνουν η «ομιλία με τον/την διπλανό/ή» (Μ.Ο. 1,96) και το να «πετάγεται/αρχίζει να μιλά χωρίς άδεια» (Μ.Ο. 2,34). Ως «πολύ σοβαρές», με μέσο όρο περίπου 3, θεωρούνται η «άρνηση συμμετοχής στο μάθημα» (Μ.Ο. 2,64), η «αταξία/φασαρία» (Μ.Ο. 2,65), η «άρνηση συνεργασίας με τους συμμαθητές» (Μ.Ο. 2,72), η «ανυπακοή» (Μ.Ο. 2,91), τα «ψέματα» (Μ.Ο. 3,20), οι «καβγάδες» (Μ.Ο. 3,28) και οι «βρισιές/φωνές» (Μ.Ο. 3,38). Τέλος, ως «πάρα πολύ σοβαρές», με μέσο όρο περίπου 4, θεωρούνται η» κοροϊδία των συμμαθητών/γελοιοποίηση» (Μ.Ο. 3,56), οι «απειλές» (Μ.Ο. 3,69), οι «βανδαλισμοί» (Μ.Ο. 3,77), οι «κλοπές» (Μ.Ο. 3,77) και η «σωματική βία» (Μ.Ο. 3,84).

Στις επόμενες 14 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν για τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν οι ίδιοι όταν εκδηλώνεται καθεμία χωριστά από τις προαναφερθείσες απείθαρχες συμπεριφορές του Πίνακα 4. Οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε 15 είδη αντιδράσεων-παρεμβάσεων διαφορετικού επιπέδου έντασης (Πίνακας 5). Οι στήλες «Ελάχιστο» (1) και «Μέγιστο» (9) στον Πίνακα 5 δείχνουν τον βαθμό της πιο ήπιας και της πιο έντονης αντίδρασης που σημειώθηκε, ενώ ο μέσος όρος δείχνει τη γενική τάση στην ένταση με την οποία αντιμετωπίζουν την κάθε συμπεριφορά οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 5. Πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στις απείθαρχες συμπεριφορές

Συμπεριφορά	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο.	Επικρατούσα Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άρνηση συμμετοχής στο μάθημα	1	9	3,88	3,00	1,755
Άρνηση συνεργασίας με τους συμμαθητές	1	6	3,49	3,00	,732
Ανυπακοή	1	9	4,19	4,00	1,571
Πετάγεται/Αρχίζει να μιλά χωρίς άδεια	1	7	3,75	4,00	1,004
Ομιλία με τον/τη διπλανό/ή	2	7	3,57	4,00	1,092
Κοροϊδία των συμμαθητών-Γελοιοποίηση	1	9	5,43	5,00	1,909
Αταξία/Φασαρία	2	8	4,24	4,00	1,202
Βρισιές/Φωνές	3	9	5,38	5,00	1,895
Ψέματα	1	9	4,81	4,00	1,999
Καβγάδες	3	9	5,19	5,00	1,813
Απειλές	1	9	6,20	5,00	2,352
Βανδαλισμοί	4	10	7,89	9,00	1,854
Κλοπές	3	9	7,67	9,00	2,167
Σωματική βία	3	10	7,73	9,00	1,962

Σύμφωνα με τη στήλη των μέσων όρων, οι απείθαρχες συμπεριφορές των μαθητών αντιμετωπίζονται με διαφορετική ένταση από τους εκπαιδευτικούς, από πιο ήπιες έως πολύ αυστηρές αντιδράσεις-παρεμβάσεις.

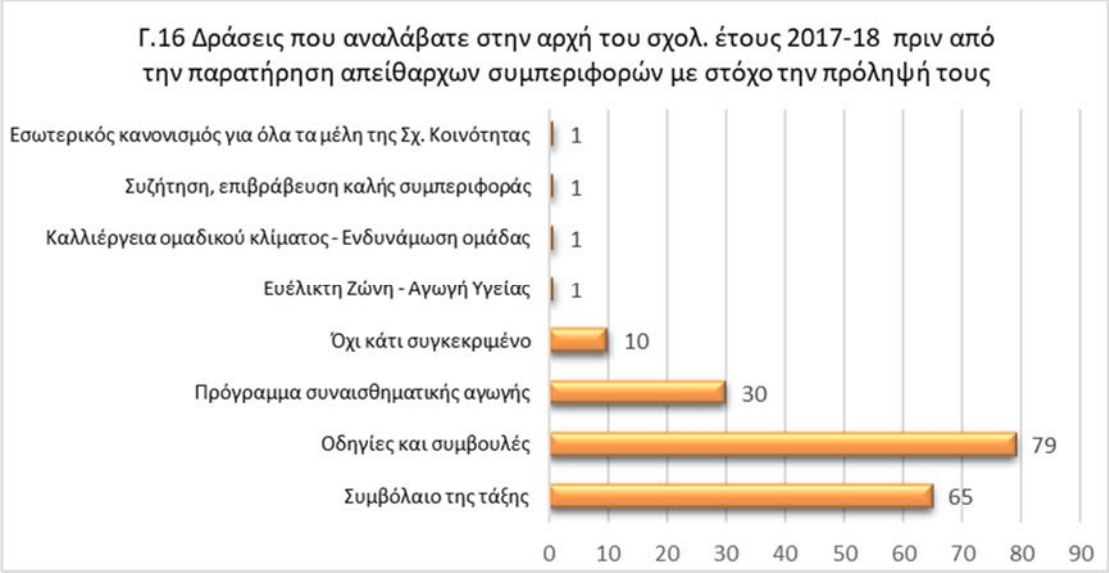
Η «άρνηση συνεργασίας με τους συμμαθητές» (Μ.Ο. 3,49), η «ομιλία με τον διπλανό» (Μ.Ο. 3,57), το «να πετάγεται/να μιλά χωρίς άδεια» (Μ.Ο. 3,75), η «άρνηση συμμετοχής στο μάθημα» (Μ.Ο. 3,88), η «ανυπακοή» (Μ.Ο. 4,19) και η «αταξία/φασαρία» (Μ.Ο. 4,24) είναι οι συμπεριφορές εκείνες που αντιμετωπίζονται ηπιότερα σε σύγκριση με τις άλλες.

Τα «ψέματα» (Μ.Ο. 4,81), οι «καβγάδες» (Μ.Ο. 5,19), οι «φωνές/βρισιές» (Μ.Ο.5,38), η «κοροϊδία/γελοιοποίηση συμμαθητών» (Μ.Ο. 5,43) και οι «απειλές» (Μ.Ο. 6,20) δέχονται σαφώς αυστηρότερες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, αλλά τη μεγαλύτερη αυστηρότητα εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στις «κλοπές» (Μ.Ο. 7,67), στη «σωματική βία» (Μ.Ο. 7,73) και στους «βανδαλισμούς» (Μ.Ο. 7,89).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρατήρηση των στηλών «Ελάχιστο» και «Μέγιστο» για κάθε απείθαρχη συμπεριφορά. Υπάρχουν συμπεριφορές που προκαλούν εντελώς διαφορετικής έντασης αντιδράσεις-παρεμβάσεις από τους εκπαιδευτικούς, όπως συμβαίνει με την «άρνηση συμμετοχής στο μάθημα», την οποία μπορεί ένας εκπαιδευτικός να την «αγνοήσει» (ελάχιστος βαθμός έντασης 1) έως και να «παραπέμψει τον μαθητή στον Διευθυντή» ή να «ενημερώσει τους γονείς του» (μέγιστος βαθμός έντασης 9).

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων με το πακέτο SPSS 23 πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας (x^2) τόσο μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, κ.λπ.) των ερευνητικών υποκειμένων και των απαντήσεών τους, όσο και των απαντήσεων μεταξύ τους. Ειδικότερα, ερευνήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αξιολόγησης και της αντιμετώπισης των συμπεριφορών. Από τις αναλύσεις δεν προέκυψε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ούτε σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ούτε στις απαντήσεις μεταξύ τους.

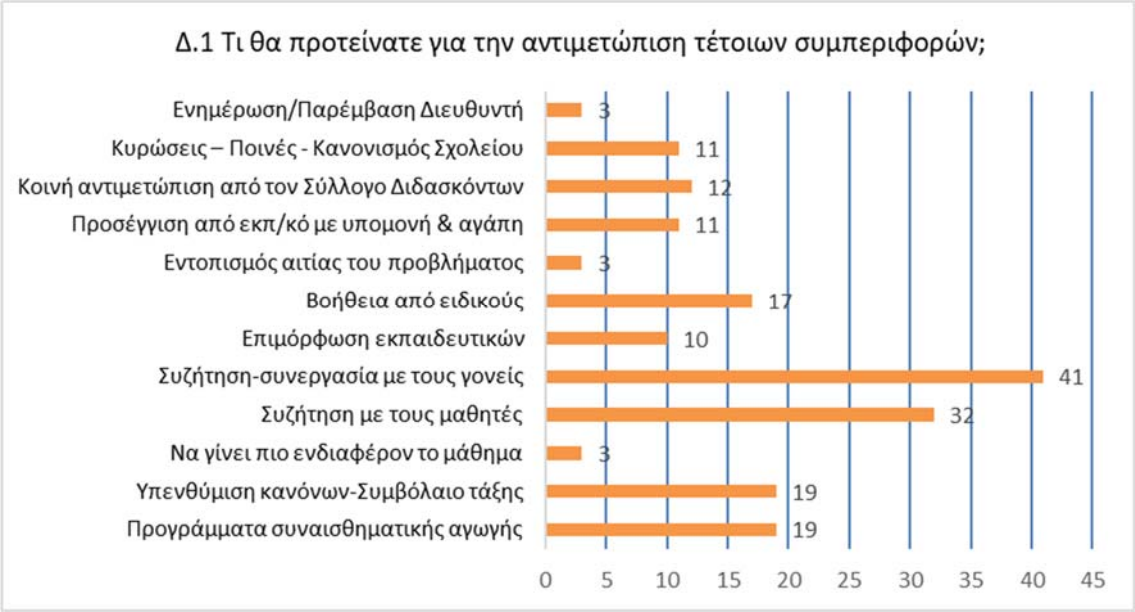
Στην ερώτηση για τις δράσεις που ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή του σχολικού έτους με στόχο την πρόληψη παρόμοιων απείθαρχων συμπεριφορών, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι έδωσαν «οδηγίες και συμβουλές» (61,71%) και υπέγραψαν το «συμβόλαιο της τάξης» με τους μαθητές τους (50,78%).(Γράφημα 3)



Γράφημα 3. Προληπτικές δράσεις στην αρχή του σχολικού έτους

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα τις προτάσεις τους.

Στην ερώτηση που τους ζητήθηκε να προτείνουν τρόπους για την αντιμετώπιση των απείθαρχων συμπεριφορών, οι περισσότεροι έκριναν ως σημαντικότερη τη συζήτηση/συνεργασία με τους γονείς (32,03%) και τη συζήτηση με τους ίδιους τους μαθητές (25%). (Γράφημα 4)



Γράφημα 4. Προτάσεις για την αντιμετώπιση απείθαρχων συμπεριφορών

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου για το τι θα πρότειναν γενικά για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι ερωτώμενοι ανέφεραν πολύ συχνότερα την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την υλοποίηση σχετικών σεμιναρίων (53,12%) και την ανάγκη να υποστηριχτούν από ειδικούς (29,68%), ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς μέσα στο σχολείο. (Γράφημα 5)

Γράφημα 5. Προτάσεις για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η πρώτη παρατήρηση που μπορεί να γίνει από την παρουσίαση των δεδομένων είναι ότι στη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών και σε όλες τις τάξεις παρουσιάστηκαν απείθαρχες συμπεριφορές, από τις λιγότερο ως τις περισσότερο σημαντικές. Οι καθημερινές απειθαρχίες βεβαίως, οι οποίες διακόπτουν και παρενοχλούν τη διδασκαλία είναι αυτά που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα, αποτελούν περίπου το 1/3 των συνολικών απείθαρχων συμπεριφορών, εύρημα που συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία όπου υποστηρίζεται το ίδιο (Fontana, 1996; Hue & Li, 2008). Για τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (87,5%) η πειθαρχία στην τάξη αποτελεί πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό ζήτημα για τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως καταγράφεται και σε άλλες παλαιότερες έρευνες (Jones & Jones, 1995, σ 25) μια τάξη που λειτουργεί ομαλά, έχοντας έναν ικανοποιητικό βαθμό ελέγχου, παρέχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα είτε από την τάξη που απουσιάζει εντελώς είτε υπάρχει αυταρχικός έλεγχος.

Η καταγραφή απείθαρχων συμπεριφορών σε όλες τις τάξεις και στους περισσότερους εκπαιδευτικούς (64,1%) καθώς και η απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς σε σχέση με οποιοδήποτε δημογραφικό χαρακτηριστικό (φύλο, ειδικότητα, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας, τόπος διδασκαλίας, βαθμός σημασίας στις απειθαρχίες) μπορεί να ερμηνευθεί σε σχέση με τον τρόπο που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό μας σύστημα και τις πρακτικές που έμμεσα ή άμεσα «υποδεικνύει» και «επιβάλλει». Όπως καταγράφει και η Μ. Αναγνωστοπούλου στην έρευνά της (2008, σ. 153), οι απόψεις που εκφράζουν αρκετοί εκπαιδευτικοί για την πειθαρχία παραπέμπουν σε παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα, παρ' όλο που όπως επισημαίνει η ίδια τα τελευταία χρόνια φαίνεται να υποχωρούν. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζεται μια ομοιομορφία στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Σχεδόν σε όλες τις διαταρακτικές συμπεριφορές (από την 1 ως τη 10) οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με λεκτικές παρεμβάσεις με Μ.Ο. και επικρατούσα τιμή από το 3 ως το 5 (ευγενής απαίτηση για τερματισμό της συμπεριφοράς, θετικά σχόλια μόλις σταματήσει η συμπεριφορά, υπενθύμιση των κανόνων, επισήμανση της συμπεριφοράς προς τον/την ίδιο/α, σχολιασμός της συμπεριφοράς με όλους τους/τις μαθητές/τριες). Για τις σοβαρότερες συμπεριφορές (βανδαλισμοί, κλοπές και σωματική βία) κάνουν χρήση των συνεπειών (Μ.Ο. από 7,67 ως 7,89 και επικρατούσας τιμή το 9), οι οποίες στην πράξη σημαίνουν παραπομπή για να

αντιμετωπιστούν από άλλους, τους γονείς και τον διευθυντή. Μπορεί να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιδρούν στις διαταρακτικές και απείθαρχες συμπεριφορές των μαθητών, από τις πιο ήπιες εκφάνσεις μέχρι και τις αρκετά έντονες, επαναλαμβάνοντας το ίδιο μοτίβο των λεκτικών παρεμβάσεων που φαίνεται να έχουν ενστερνιστεί όλοι. Αυτό είναι αποτέλεσμα του παιδαγωγικού και του θεσμικού πλαισίου (ΠΔ 79/2017, ΦΕΚ Α΄ 109) μέσα στο οποίο κινούνται αφού, σωστά, οι ποινές και οι τιμωρίες απαγορεύονται. Σε πιο σοβαρές περιπτώσεις απευθύνονται για την επίλυσή τους από άλλους, κάτι που μπορεί να ερμηνευθεί είτε ως προσπάθεια να αναδειχθεί η σοβαρότητα της συμπεριφοράς είτε ως δυσκολία στην αντιμετώπισή της.

Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν πολύ περισσότερο παρεμβατικά, παρά προληπτικά, καθώς στην ερώτηση για το ποιες δράσεις ανέλαβαν από την αρχή του σχολικού έτους στην πλειονότητά τους αναφέρουν τις «οδηγίες και συμβουλές» και το «συμβόλαιο της τάξης» το οποίο συνήθως είναι η σύνταξη των κανόνων που θα πρέπει να εφαρμόζουν οι μαθητές/τριες. Ένα μικρό ποσοστό (23%), αλλά αρκετά ενθαρρυντικό, αναφέρει ότι έχει υλοποιήσει πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι αν και το 23% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι εφάρμοσαν πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής δε φαίνεται να το εμπιστεύονται ότι μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων πειθαρχίας στο σχολείο καθώς μόνο το 15% το προτείνει ως αποτελεσματικό τρόπο να αντιμετωπίζονται οι απειθαρχίες στο σχολείο (ερώτηση Δ.1). Εκείνο που προκρίνουν, στην ίδια ερώτηση, είναι η συζήτηση και συνεργασία με τους γονείς (32%), συζήτηση με τους μαθητές (25%), υπενθύμιση των κανόνων (15%) και βοήθεια από ειδικούς (13%). Οι απαντήσεις μπορούν να συνοψιστούν σε λεκτικές παρεμβάσεις, μέσω συμβουλών από τους εκπαιδευτικούς που φαίνεται να έχουν εξαντλήσει την αποτελεσματικότητά τους καθώς οι μαθητές έχουν κορεστεί από συμβουλές, και μετάθεση της λύσης αλλού, ειδικούς, γονείς, σύλλογο διδασκόντων κλπ. Η μοναδική πρόταση που παραπέμπει στην πρόληψη είναι να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα (2%).

Η ομοιομορφία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των απείθαρχων συμπεριφορών και η απουσία προληπτικών δράσεων εκ μέρους τους, σε συνδυασμό με τις απαντήσεις της τελευταίας ανοιχτής ερώτησης (Δ.2), όπου καταγράφονται ρητά τόσο το αίτημα για σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και η ανάγκη υποστήριξής τους από ειδικούς, αναδεικνύουν αυτό που έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές εδώ και πολλές δεκαετίες (George κ.ά., 1995; Κουτσόπουλος, 2006; ΥΠΠΕΘ-ΟΕΠΕΚ, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, διαχρονικά, δεν εκπαιδεύονται επαρκώς ούτε στις βασικές σπουδές τους ούτε κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, σε θέματα αντιμετώπισης των διαταρακτικών συμπεριφορών καθώς και οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας αυτής, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των διαταρακτικών συμπεριφορών και των αποτελεσματικών τρόπων για την αντιμετώπισή τους.

Βιβλιογραφία

Burden, P. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods To Facilitate Cooperation and Instruction*. New York: Longman.

Campbell, S. B. (2002). *Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*. New York: The Guilord Press.

Doyle, W. (1985). Classroom organization and management. Στο M. C. Wittrock (Επιμ.), *Handbook of research on teaching* (σσ 392–431). New York: Macmillan.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom Management for Elementary Teachers*. New Jersey: Pearson.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, *17*, 381–458. Ανακτήθηκε από http://www.jstor.org/stable/1147555

Fontana, D. (1994). *Managing Classroom Behaviour*. Oxford: Marston Book Services Limited.

Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Garrett, T. (2014). *Effective Classroom Management -- The Essentials*. Teachers College Press.

George, N. L., George, M. . P., Gersten, R., & Grosenick, J. . K. (1995). To Leave or to Stay?: An Exploratory Study of Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Remedial and Special Education*, *16*(4), 227–236.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in Classrooms* (10th έκδ.). Boston: Pearson.

Hue, M., & Li, W. (2008). *Classroom Management: Creating a Positive Learning Environment*. Hong Kong University Press.

Jones, V., & Jones, L. (1995). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. New York: Pearson.

Levin, J., & Nolan, J. F. (1991). *Principles of Classroom Management. A Hierarchical Approach*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Levin, J., & Nolan, J. F. (2003). *What Every Teacher Should Know About Classroom Management*. Boston: Pearson Education Inc.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention programme. Στο D. Pepler & K. Rubin (Επιμ.), *The development and treatment of childhood aggression* (σσ 411–448). Hillsdale: Erlbaum.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, *12*, 495–510.

Tiberius, R. G. (1990). *Small Group Teaching: A trouble-shooting guide*. Toronto: OISE Press.

Weinstein, C. S., & Romano, M. (2014). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.

Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Newton: Allyn and Bacon.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Αραβανής, Γ. (1998). *Πειθαρχία και Εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο Σχολείο και στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καραμανέ, Ε. (2014). *Ποινές και Πειθαρχία στην Εκπαίδευση. Ένα διαχρονικό παιδαγωγικό ζήτημα*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα: Τόπος.

Κουτσόπουλος, Κ. (2006). Το έλλειμμα εκπαίδευσης του Έλληνα εκπαιδευτικού για ένα σύγχρονο (ευρωπαϊκό) σχολείο. Η Σεμιναριακού τύπου επι-μόρφωση: η περίπτωση της Γερμανίας. *Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου*. Ανακτήθηκε από http://koutsopoulos.blogspot.com/2009/11/2006.html

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαδοπούλου, Δ. (2014). *Η πειθαρχία στα σχολεία: απόψεις γονέων και δασκάλων*. Πτυχιακή Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Σχολή επιστημών της αγωγής Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική ηλικία.

Σκαύδη, Δ. (1995). 'Συμμόρφωση' και 'αντίδραση' στο ελληνικό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, *74*(Απρ.Μάι.Ιουν.), 36–47.

ΥΠΠΕΘ-ΟΕΠΕΚ. (2008). *Αποκλίνουσες Συμπεριφορές - Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολείο*. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1132

Χαραλαμπόπουλος, Ι. Ν. (1983). *Γενική Παιδαγωγική*. Αθήνα.

Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης* (8η). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας: πτυχές ρόλου, αποτελεσματικότητα & διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας. Διερεύνηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Καρδίτσας

Κατσαρής Ηλίας
Μαθηματικός ΠΕ03, MSc Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, 1ο ΓΥΜ ΔΔΕ Καρδίτσας
katsaris@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά την διερεύνηση της εικόνας του σχολικού διευθυντή στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας μέσω της πλευράς των εκπαιδευτικών και κατά πόσο η εικόνα αυτή προσεγγίζει την έννοια του ηγέτη – διευθυντή. Επίσης, ανιχνεύθηκε ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του ηγέτη – διευθυντή, ως όρου καθολικού που περιλαμβάνει όλες τις επιμέρους διαστάσεις ενός διευθυντή. Η έρευνα ανέδειξε από τη μία ότι μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν το σημασιολογικό περιεχόμενο της έννοιας του ηγέτη – διευθυντή και από την άλλη διευθυντές που η εικόνα τους σε ένα μεγάλο βαθμό φαίνεται να ανταποκρίνεται στην ιδανική εικόνα που πρέπει να έχει ο ηγέτης – διευθυντής στο χώρο της Εκπαίδευσης. Ένδειξη του ότι εδώ και καιρό στο χώρο της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ένα συγκεκριμένο μοτίβο, ως προς την διεύθυνση των σχολείων, όπου φανερώνεται η διάσταση της συνεργασίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντής – Ηγέτης, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αποτελεσματικός, Ρόλος, Σχολική κουλτούρα

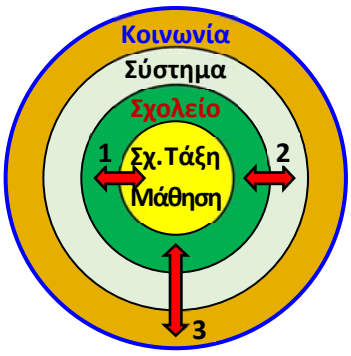
Εισαγωγή

Αν και ιεραρχικά η θέση του σχολικού διευθυντή βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, η δράση του στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας είναι πολύπλευρη και πολυδιάστατη (Σαΐτης, 2008α; Κουντούρης, 2011). Χρωματίζεται από τον επικοινωνιακό ρόλο που καλείται να ενσαρκώσει καθώς βρίσκεται ανάμεσα στα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς (Σαΐτης, 2008α).

Το σύγχρονο σχολείο έχει την ανάγκη ενός διευθυντή με ηγετικές ικανότητες (Κατσαρός, 2008), ικανό στη διοίκηση αλλά και παιδαγωγό. Ο τρόπος διαχείρισης της σχολικής μονάδας και ο βαθμός ανταπόκρισης στον πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο του με επιτυχία ρυθμίζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα αυτής (Click, 2005; Fullan, 2015). Προσπαθεί να διαμορφώσει κατάλληλη σχολική κουλτούρα, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα αυτής, προάγοντας τη συνεργασία και αναβαθμίζοντας την αξία της σχολικής μονάδας (Schoen & Teddie, 2008; Πασιαρδής, 2014).

Ρόλος – Πτυχές ρόλου του διευθυντή

Η σχολική μονάδα αποτελεί κοινό τόπο συνάντησης μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Καθένα από τα μέλη της καλείται να διαδραματίσει ρόλους, ιδιαίτερα σημαντικούς. Τον σημαντικότερο ωστόσο ρόλο τον έχει ο διευθυντής, καθώς αναλαμβάνει να συντονίσει τη λειτουργία της. Ένας ρόλος ιδιαίτερα απαιτητικός αλλά και πολύ σημαντικός, μιας και αποτελεί τον μεσάζοντα σε τρεις βασικές περιοχές δράσης (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Ο διευθυντής ως μεσάζων σε τρεις περιοχές δράσης (Στυλιανίδης, 2011)

Συγκεκριμένα:

- συμβάλλει στην εξασφάλιση ενός υψηλού επιπέδου της μαθησιακής διαδικασίας, βελτιώνοντας τις συνθήκες και το κλίμα της σχολικής τάξης μέσα στο οποίο αυτή συντελείται (1),
- αποτελεί «γέφυρα» μεταξύ των εσωτερικών διαδικασιών της σχολικής βελτίωσης και των εξωτερικών μεταρρυθμιστικών μέτρων (2),
- συνδέει, αλλά και προσομοιώνει διαρκώς, τη σχολική κοινότητα στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα (3).

Αναφερόμενοι στις πτυχές του ρόλου του διευθυντή, ως διοικητικός υπεύθυνος καλείται να είναι οργανωτής, επόπτης εργασιών, ρυθμιστής λειτουργικών ζητημάτων, αξιολογητής, εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας, ενώ ως παιδαγωγικός υπεύθυνος καλείται να είναι παιδαγωγός, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτής, μέντορας, εμψυχωτής, παρακινητής. Πτυχές του ρόλου του, τις οποίες πρέπει να μπορεί να συνδυάσει δημιουργικά.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής

Βασικός στόχος της ηγεσίας είναι η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Scheerens, 2000; Tschannen – Moran, 2009). Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ένας εξ αυτών είναι και ο ηγέτης – διευθυντής. Για το λόγο αυτό συνοψίσαμε, κατόπιν βιβλιογραφικής επισκόπησης, τα βασικά γνωρίσματα που τον καθιστούν αποτελεσματικό, συναρτήσει της ηγετικής του μορφής, της αποτελεσματικότητας του ρόλου του και της διαμόρφωσης μίας συνεργατικής κουλτούρας. Βάσει αυτών:

- δημιουργεί συλλογικό όραμα (Kimbrough & Burkett, 1990)
- μεταδίδει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου (Πασιαρδής, 2014)
- σέβεται όλους (Blanchard, 2006; Welch & Hodge, 2017)
- αποτελεί πρότυπο μίμησης (Farah, 2013)
- δε διατάσσει ούτε διοικεί, αλλά εμπνέει με το παράδειγμά του (Ruderman et al., 2001)
- αναγνωρίζει τη δυνατότητα αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Στραβάκου, 2003α)
- είναι δίκαιος, επιεικής (Στραβάκου, 2003β)
- δημιουργεί οργανωτική κουλτούρα (Ματσαγγούρας, 2008)
- διαμορφώνει κουλτούρα υψηλού επικοινωνιακού επιπέδου (Πασιαρδής, 2014)
- καλλιεργεί θετικό περιβάλλον (Πασιαρδής, 2014) και κλίμα μάθησης (Πασιαρδή, 2001)
- προωθεί συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μαθητές (Κούλα, 2011; Πασιαρδής, 2014)
- αναπτύσσει συνεργασία με γονείς (Κατσαρός, 2008; Κούλα, 2011)
- τρέφει υψηλή εκτίμηση του λειτουργήματός του (Shoemaker & Fraser, 1981)
- είναι πάντα & παντού αντιληπτός μέσα στη σχολική μονάδα (Andrews & Soder, 1987)
- επιδιώκει το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία (Μπρίνια, 2008β)
- είναι καινοτόμος (Μαυρογιώργος, 2008)
- διαθέτει ενσυναίσθηση (Goleman, 1998)

Στο σημείο αυτό, και καθώς «*η αποτελεσματικότητα ως μέγεθος της σχολικής μονάδας, χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητα αυτής να πραγματοποιεί το σκοπό της*» (Βελισσαρίου & Αναγνωστόπουλος, 2017: 13) και λόγω της σχετικής «*αδυναμίας σαφούς προσδιορισμού σκοπού και στόχων της εκπαίδευσης*» (Bush, 2005: 2) καθίσταται προφανώς δύσκολη η μέτρηση της αποτελεσματικότητας στις σχολικές μονάδες.

Ο διευθυντής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ως γνωστόν, η διοίκηση της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ασκείται συγκεντρωτικά (Αθανασούλα – Ρέππα et al., 2008β), υιοθετώντας την «πυραμοειδή διάταξη διοίκησης». Ιεραρχικά, ο σχολικός διευθυντής, βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, ωστόσο η θέση του χρωματίζεται από τον επικοινωνιακό ρόλο που επιβάλλεται να ενσαρκώσει καθώς βρίσκεται ανάμεσα σε ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης και υφιστάμενους εκπαιδευτικούς (Σαΐτης, 2008α). Η κείμενη νομοθεσία (Ν. 1566/85, άρθρο 11, ΦΕΚ 167, τόμ. Α΄ και ΥΑ 105657 / 2002, άρθρα 27–32, ΦΕΚ 1340, τόμ. Β΄) επιβεβαιώνει την πολύπλευρη και πολυδιάστατη αυτή δράση του. Αναγνωρίζεται ότι είναι παράγοντας ιδιαίτερης σημασίας για τη λειτουργία της από τη στιγμή που το ίδιο το νομοθετικό πλαίσιο του δίνει πρωτεύοντα και καταλυτικό ρόλο ως διοικητικού αλλά και παιδαγωγικού υπευθύνου της, αναθέτοντάς του να εκπληρώσει μία αρκετά δύσκολη αποστολή (Κουλουμπαρίτση et al., 2007). Παρ' όλα αυτά, η άσκηση των καθηκόντων του επαφίεται κυρίως στην εμπειρία και τη γνώση του από τη σχολική μονάδα, καθώς και στην εθελοντική του επιμόρφωση (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013), όπως και στις λίγες οδηγίες / συνταγές για καλή διοίκηση των σχολικών μονάδων (Γιαννακοπούλου, 2008). Στο κύριο έργο του (άρθρο 27) παρατηρούμε αρμοδιότητες που απαιτούν από αυτόν ηγετικά χαρακτηριστικά και στα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητές του (άρθρο 28, § 10) τονίζεται ιδιαίτερα ο συνεργατικός του ρόλος με όλα τα μέλη και τους εμπλεκόμενους φορείς της σχολικής μονάδας. Αξιοσημείωτο όμως είναι το γεγονός ότι, η συντριπτική πλειονότητα των υπόλοιπων παραγράφων του συγκεκριμένου καθηκοντολογίου (άρθρο 28 και άρθρα 29–32) αναφέρεται κυρίως στον γραφειοκρατικό του ρόλο προσδίδοντάς του περισσότερο διεκπεραιωτικά, παρά ηγετικά χαρακτηριστικά. Με τα ελάχιστα περιθώρια πολιτικών, οργανωτικών και διοικητικών πρωτοβουλιών, υποβαθμίζεται η έννοια της ηγεσίας (leadership), η οποία προϋποθέτει την αυτονομία της δράσης του για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

Έτσι, στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, φέροντας πρωτίστως την ευθύνη της πλήρης εφαρμογής του νομικού πλαισίου με έναν ρόλο έντονα γραφειοκρατικό και σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, λειτουργεί κυρίως ως εκτελεστικό όργανο της ανώτερης εκπαιδευτικής διοίκησης ή ως αντισταθμιστής των αδυναμιών ενός ελλιπούς υποστηρικτικού σχολικού θεσμικού πλαισίου. Συνεπώς, περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό ο ρόλος του, σε ρόλο «*συνδέσμου ανάμεσα στην πολιτική – διοικητική εξουσία και στους εκπαιδευτικούς, με περιορισμένες αρμοδιότητες*» (Κατσαρής et al., 2018: 295).

Έρευνα πεδίου

Σκοποί και Στόχοι έρευνας

Σκοποί της παρούσας εργασίας, είναι (μέσω της οπτικής των εκπαιδευτικών):

- η διερεύνηση του βαθμού υιοθέτησης του ρόλου του ηγέτη από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων,
- η διερεύνηση του κατά πόσο οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων γνωρίζουν την έννοια του ηγέτη ως έναν ευρύ ρόλο του διευθυντή.

Στόχοι της παρούσας εργασίας, είναι (μέσω της οπτικής των εκπαιδευτικών):

1) η καταγραφή του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος,

2) η καταγραφή του τρόπου που διοικεί ο διευθυντής τη σχολική μονάδα,

3) η ανίχνευση του αν και κατά πόσο ο διευθυντής έχει γνώση του ρόλου του ηγέτη, όπως αυτό διαφαίνεται μέσω από τη συμπεριφορά του ως διευθυντής στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας,

4) η καταγραφή του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον τρόπο διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής τους μονάδας,

5) ο έλεγχος του βαθμού γνώσης των εκπαιδευτικών για τη σημασία του ρόλου του διευθυντή ως διαμορφωτή της σχολικής κουλτούρας.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

1. Κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο διευθυντής μεριμνά για τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας;
2. Σε ποιο βαθμό μεριμνά ο διευθυντής, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, στην τήρηση των Προγραμμάτων (Αναλυτικό – Ωρολόγιο);
3. Πόσο επικοινωνιακός είναι ο διευθυντής, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, με εκπαιδευτικούς, Γονείς & Σχολικούς Συμβούλους;
4. Φροντίζει ο διευθυντής, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, να λειτουργεί και ως παιδαγωγός (και όχι μόνο ως συντονιστής της σωστής λειτουργίας της σχολικής μονάδας);
5. Αξιοποιεί ο διευθυντής, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, την καθημερινή του δραστηριότητα ως παράδειγμα μίμησης από τους υπόλοιπους (εκπαιδευτικούς και μαθητές);
6. Εμπνέει ο διευθυντής, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, όραμα για το σχολείο και υποκινεί όλους στην υλοποίηση του;
7. Ευνοεί ο διευθυντής, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, τις καινοτόμες δράσεις;
8. Ποια κριτήρια θεωρούν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί για έναν αποτελεσματικό διευθυντή;

Μεθοδολογία έρευνας

Το ερευνητικό μέρος επιτελέστηκε μέσω της ποσοτικής ανάλυσης που διεξήχθη με τη βοήθεια ανώνυμου ερωτηματολογίου (17–28 Σεπτεμβρίου 2018), απαντημένου από 225 εκπαιδευτικούς (90% συνολικό αλλά και ενεργό ποσοστό απόκρισης, με επίπεδο εμπιστοσύνης 95% και περιθώριο στατιστικού λάθους 5%), προερχόμενους από 24 σχολικές μονάδες της Β/θμιας Εκπ/σης του Ν. Καρδίτσας σε σύνολο 35, εκ των οποίων οι 12 (σε σύνολο 17) αντιπροσώπευσαν το αστικό κέντρο και οι υπόλοιπες 12 (σε σύνολο 18) την ύπαιθρο. Έτσι, και καθώς ο Ν. Καρδίτσας διαθέτει σε μεγάλη επάρκεια εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίστηκε ο υπό μελέτη πληθυσμός σε δύο μεγάλες ομάδες – γεωγραφικές περιοχές. Η πρώτη ομάδα αφορούσε την πόλη της Καρδίτσας ενώ η δεύτερη την περιφέρειά της. Έπειτα, και ύστερα από τυχαία κλήρωση, επιλέχθηκαν ισόποσα οι αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Η επιλογή εκπαιδευτικών από περιοχές τόσο του αστικού κέντρου όσο και της υπαίθρου, είχε ως μοναδικό στόχο την επιλογή ενός ασφαλούς δείγματος σε ό,τι αφορά τις διαφορετικές συνθήκες λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Πρόκειται για τυχαίο και αναλογικά στρωματοποιημένο αντιπροσωπευτικό δείγμα, προς εξασφάλιση της αναλογικής μικρογραφίας του πληθυσμού.

Διερευνήθηκε αφενός η εικόνα του διευθυντή στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας μέσα από την πλευρά των εκπαιδευτικών και αφετέρου κατά πόσο η εικόνα αυτή προσεγγίζει την έννοια του ηγέτη–διευθυντή. Τέλος, ανιχνεύθηκε και ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το σημασιολογικό περιεχόμενο της έννοιας «ηγέτης – διευθυντής», ως όρου καθολικού που περιλαμβάνει όλες τις επιμέρους διαστάσεις ενός διευθυντή. Καθώς το θέμα της έρευνας ήταν ο ηγέτης – διευθυντής, προς αποφυγή μίας ενδεχόμενης ίσως υποκειμενικότητας των απαντήσεων, αποκλείστηκαν εξ αρχής από το

δείγμα οι αντίστοιχοι διευθυντές. Τα συλλεχθέντα πρωτογενή δεδομένα, αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα $SPSS_{23}$ σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής.

Η αξιοπιστία της έρευνας επιτεύχθηκε λόγω αφενός της τήρησης των βασικών κανόνων δεοντολογίας και αφετέρου του αρκετά υψηλού δείκτη εσωτερικής συνάφειας, για τη μέτρηση της αξιοπιστίας του δείγματος της έρευνας (Cronbach's a=0,870 : 21 ερωτήσεις του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου).

Η εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίστηκε μέσω:

- πιλοτικής δοκιμής του ερευνητικού εργαλείου (12–14 Σεπτεμβρίου 2018, 25 εκπ/κοί)
- σχετικής συμφωνίας των πορισμάτων της έρευνας με παρόμοιες έρευνες:
  1. Στραβάκου, 2001 (401 εκπαιδευτικοί, Ν. Θεσσαλονίκης: Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση)
  2. Συμεωνίδης & Αργυροπούλου, 2016 (156 εκπαιδευτικοί, Ν. Σερρών: Β/θμια Εκπ/ση)

Δείγμα

Το συνολικό δείγμα αποτέλεσαν 80 (35,6%) άνδρες και 145 (64,4%) γυναίκες μόνιμοι εκπαιδευτικοί με μέσο όρο ηλικίας των συμμετεχόντων να είναι τα 50,1 έτη (συγκεκριμένα 52,4 έτη για τους άνδρες και 48,8 έτη για τις γυναίκες) και μέσο όρο ετών υπηρεσίας να είναι τα 19,7 έτη (συγκεκριμένα 20,8 έτη για τους άνδρες και 19 έτη για τις γυναίκες). Επίσης, 123 (54,7 %) άτομα εργάζονται σε σχολεία της πόλης και 102 (45,3%) σε σχολεία της περιφέρειας. Μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος, συγκεκριμένα 130 (57,8%) εκπαιδευτικοί, αντιπροσώπευσε τρεις συγκεκριμένους κλάδους (ΠΕ02–Φιλόλογοι, ΠΕ03–Μαθηματικοί, ΠΕ04–Φυσικοί), καθώς είναι αυτοί οι οποίοι διδάσκουν και τα περισσότερα μαθήματα του ωρολόγιου προγράμματος στις σχολικές μονάδες.

Ερωτηματολόγιο

Η δημιουργία του βασίστηκε σε μελέτες των Πυργιωτάκη (1992), Δημητρόπουλου (1998) και Γκότοβου & Μαυρογιώργου (2000) με την τελική του μορφή δομημένη πάνω σε 2 μέρη:

- Α΄ μέρος: 6 ερωτήσεις ανίχνευσης προσωπικών στοιχείων του δείγματος,
- Β΄ μέρος: 21 ερωτήσεις διερεύνησης του ρόλου του διευθυντή.

Θεματικά, τα ερωτήματα του Β΄ μέρους χωρίστηκαν σε **δύο άξονες**:

1ος θεματικός άξονας	2ος θεματικός άξονας
• Καθημερινή δραστηριότητα του διευθυντή σχολικής μονάδας, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από την αντίληψη των εκπαιδευτικών • Σπουδαιότητα του ρόλου του	• Γνώση του σημασιολογικού περιεχομένου του όρου «ηγέτης – διευθυντής» από τους εκπαιδευτικούς

Οι 19 από τις 21 ερωτήσεις του Β΄ μέρους ήταν κλειστού τύπου και χρησιμοποιήθηκε η 5–βαθμη κλίμακα Likert, ενώ 2 ερωτήσεις ήταν ιεραρχικής απάντησης με φθίνουσα σειρά και κρίθηκαν ως απαραίτητες από τον ερευνητή, γιατί μέσα από την απάντησή τους αφενός ελέγχεται καλύτερα η εικόνα της παιδαγωγικής διάστασης του διευθυντή και αφετέρου γίνεται πιο ορατός ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το σημασιολογικό περιεχόμενο την έννοιας του ηγέτη – διευθυντή.

Αποτελέσματα έρευνας

Βάσει των στοιχείων της έρευνας, αντιλαμβάνεται καταρχήν κανείς, ότι για την πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών πολύ μεγάλη σημασία έχει η διάσταση του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας ως ηγέτη (σε ποσοστό 54,7%), τη στιγμή που επιπλέον ένα 28% δίνει βαρύτητα στη διοικητική επάρκεια, ένα 13,3% στην παιδαγωγική επάρκεια και τελικά ένα μόνο 2,2% στην επιστημονική επάρκεια αντίστοιχα. Εδώ με άλλα λόγια, μπορούμε να δούμε πως σε ένα σημαντικό βαθμό στη σκέψη των εκπαιδευτικών της έρευνας, ένας σχετικά μεγάλος τους αριθμός φαίνεται να συνδέει την έννοια περί ηγεσίας με έναν ρόλο που κάπως παραπέμπει σε πτυχές της γραφειοκρατικής σφαίρας.

Από την άλλη αντίστοιχα, είναι ξεκάθαρα σαφές πως η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας εκφράστηκε θετικά, απαντώντας «πάρα πολύ» και «πολύ», αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησής τους από τον τρόπο διοίκησης της σχολικής τους μονάδας. Αντίστοιχα, ως προς τα μέσα διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιούνται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, παρατηρούμε, ότι ένα καθοριστικά σημαντικό ποσοστό απαντά ο "έπαινος" και ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό απαντά το "παράδειγμα". Ένα 8,9% από την άλλη απαντά εξίσου η "απαγόρευση" και η "άμιλλα", ενώ στον αντίποδα βρίσκονται οι απαντήσεις "τιμωρία", "απειλή" και "αμοιβή" συγκεντρώνοντας πάρα πολύ μικρά ποσοστά. Παρουσιάζεται έτσι εξαιρετικά επιτυχημένος και συνειδητοποιημένος ως προς τον πυρήνα της αποστολής του σχολείου που είναι η μάθηση και η διαπαιδαγώγηση των νέων. Την ίδια στιγμή εξάλλου και ως προς το ερώτημα του βαθμού ανάμιξης του διευθυντή στη σχολική καθημερινότητα, βλέπουμε πως σε ποσοστά 42,7% και 50,7% αντίστοιχα δίνονται οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ», με άλλα λόγια, αναδεικνύεται εδώ το προφίλ διευθυντών άμεσα ενδιαφερόμενων για τα όσα συμβαίνουν στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Επίσης, προωθεί σημαντικά τη χρήση Τ.Π.Ε. σε διοικητικό κυρίως πλαίσιο, υστερώντας όμως στην προώθηση αυτών σε εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό πλαίσιο.

Πέραν των παραπάνω, μεγάλο άλλωστε ήταν και το ποσοστό εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά, κινούμενοι γύρω από τις επιλογές του «πολύ» και «πάρα πολύ», αναφορικά με τη σημασία που δίνουν οι διευθυντές των σχολικών τους μονάδων, ως προς το ζήτημα της έμπνευσης οράματος εν γένει στους εκπαιδευτικούς, το οποίο και καθιστούν υπόθεση όλων των εμπλεκομένων φορέων (εκπαιδευτικών και μαθητών). Στο ερώτημα αυτό πάντως παρατηρήθηκε και ένα 20,4% που απαντά πως «δεν έχει γνώμη».

Το ίδιο συμβαίνει εξάλλου και με το ερώτημα του κατά πόσο οι διευθυντές αυτών των σχολικών μονάδων λειτουργούν ως παράδειγμα για εκπαιδευτικούς και μαθητές με τα ποσοστά του «πολύ» και του «πάρα πολύ» να κυμαίνονται εδώ στο 45,3% και στο 40,9% αντίστοιχα. Το ίδιο ισχύει και με το ερώτημα περί υποκίνησης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, για τη μεταξύ τους συνεργασία (οι μισοί απάντησαν «πολύ»).

Φυσικά, και στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επισήμαναν ότι θεωρούν πολύ σημαντική τη συνεργασία του διευθυντή με το Σύλλογο Διδασκόντων (σχεδόν όλοι απάντησαν «πάρα πολύ»). Παράλληλα, οι απαντήσεις τους δείχνουν πως όντως και οι διευθυντές των σχολικών τους μονάδων συνεργάζονται πολύ συχνά και σε στενή βάση με το Σύλλογο Διδασκόντων και την ίδια πάλι στιγμή, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σαφώς και δίνουν τεράστια βαρύτητα στο ζήτημα της στενής συνεργασίας του διευθυντή με τον καθένα εκπαιδευτικό ξεχωριστά («πάρα πολύ» σε ποσοστό 68% και αντίστοιχα «πολύ» σε ποσοστό 28,9%). Σε συνέχεια μάλιστα του συγκεκριμένου ερωτήματος, οι μισοί περίπου των εκπαιδευτικών απάντησαν «πολύ», αναφορικά με τη συχνότητα συνεργασίας τους με τους διευθυντές των σχολικών τους μονάδων κι ένα εξίσου σημαντικό μέρος απάντησε «πάρα πολύ» σε ποσοστό 33,3%. Διακρίνεται πάντως μία τάση των εκπαιδευτικών για επιπλέον επιδίωξη της συνεργασίας αυτής, από πλευράς του διευθυντή.

Εξάλλου την ίδια στιγμή, υψηλά ποσοστά μπορούμε να παρατηρήσουμε και ως προς το θέμα του κατά πόσο συχνά ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συνεργάζεται τόσο με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων όσο και με τους Σχολικούς Συμβούλους, αλλά και το αν και κατά πόσο μπορεί να θεωρηθεί θετικός ο ρόλος του αναφορικά με την ομαλή υποδοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σε μία σχολική μονάδα.

Τέλος, υστερεί εν μέρει στην εποπτεία του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ εποπτεύει επαρκώς την τήρηση του Ωρολογίου Προγράμματος. Έτσι, αφενός μεν διοικεί σωστά (με την ορθή τήρηση του Ω.Π.), αφετέρου δε συμβάλλει μερικώς στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (με την όχι τόσο σε μεγάλο βαθμό εποπτεία του Α.Π., στον ήδη περιορισμένο βαθμό εποπτείας αυτού, καθώς μέσω της τήρησής του τροφοδοτείται η σχολική κουλτούρα

με τις αρχές, τα ιδεώδη, τους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, όπως αυτά ορίζουν οι ανώτεροι φορείς της εκπαίδευσης). Επομένως, τείνει να πλησιάζει περισσότερο την εικόνα του «διοικητή» και να απομακρύνεται της εικόνας του εκπαιδευτικού «ηγέτη».

Συνοψίζοντας (βάσει του Πίνακα 1):

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό το ρόλο του διευθυντή στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας, αποδεικνύοντας τις μεγάλες προσδοκίες που πάντα έτρεφαν και εξακολουθούν να τρέφουν προς αυτόν (ερώτηση Β3).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρη άποψη και θεωρούν πολύ σημαντική τη συνεργασία τους με τον διευθυντή, τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, δείχνοντας πως κατανοούν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας αυτής, μέσω της οποίας προωθείται αφενός η εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου η διαμόρφωση συνεργατικής και αποτελεσματικής κουλτούρας (ερωτήσεις Β1, Β3).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής επιδιώκει σε μεγάλο βαθμό τη συνεργασία τόσο με όλους μαζί (Σύλλογος Διδασκόντων) όσο και με καθένα χωριστά. Διακρίνεται όμως η τάση τους για επιπλέον επιδίωξη της συνεργασίας αυτής, από πλευράς του διευθυντή, σε συλλογικό αλλά και ατομικό επίπεδο. Επομένως, ο διευθυντής εμφανίζεται μεν συνεργατικός και συγκλίνει με τον βιβλιογραφικά περιγραφόμενο ηγέτη – διευθυντή, υπάρχουν όμως περιθώρια βελτίωσης ώστε να γίνει ακόμα πιο συνεργατικός (ερωτήσεις Β2, Β4).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επίσης πως ο διευθυντής προωθεί ικανοποιητικά τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, γονέων και Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, και, επομένως συγκλίνει με την εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή – ηγέτη ενδυνάμωσης σε επίπεδο συνεργασίας με αυτούς καθώς τους αναγνωρίζει τον ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στη διαμόρφωση μίας κουλτούρας υψηλού επιπέδου και διαμορφώνει ένα κλίμα συνεργατικότητας και συμμετοχικότητας (ερώτηση Β16).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής προωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό τη συνεργασία του σχολείου με τους Σχολικούς Συμβούλους. Παράλληλα, ένα μικρό ποσοστό δίνει αρνητικό πρόσημο, θεωρώντας πώς οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν βοηθούν ικανοποιητικά τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση της δουλειάς τους ενώ τέλος, ένα ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό (το μεγαλύτερο της εργασίας!) δεν εξέφρασε άποψη, λόγω προφανώς της επικείμενης λήξης του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Επομένως, ο διευθυντής συγκλίνει με τον αποτελεσματικό διευθυντή – ηγέτη ενδυνάμωσης, σε ό,τι αφορά τη συνεργασία του διευθυντή με τους Σχολικούς Συμβούλους, καθώς μεριμνά για την εποικοδομητική συνεργασία της σχολικής μονάδας με αυτούς (ερώτηση Β17).

Ο διευθυντής υστερεί εν μέρει στην εποπτεία του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ εποπτεύει επαρκώς την τήρηση του Ωρολογίου Προγράμματος. Συνδυαστικά, εμφανίζεται αφενός να διοικεί μεν σωστά (με την ορθή τήρηση του Ωρολογίου Προγράμματος), αφετέρου να συμβάλλει μερικώς στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (με την όχι τόσο σε μεγάλο βαθμό εποπτεία του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς μέσω της τήρησής του τροφοδοτείται η σχολική κουλτούρα με τις αρχές, τα ιδεώδη, τους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, όπως αυτά ορίζουν οι ανώτεροι φορείς της εκπαίδευσης). Επομένως, ο διευθυντής τείνει να πλησιάζει περισσότερο την εικόνα του «διοικητή» και να απομακρύνεται της εικόνας του εκπαιδευτικού «ηγέτη» (ερωτήσεις Β5, Β6).

Ο διευθυντής προωθεί σημαντικά τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε διοικητικό κυρίως πλαίσιο, υστερεί όμως σε κάποιο βαθμό με την προώθηση αυτών σε εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό πλαίσιο, και, επομένως συγκλίνει μερικώς με την εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή – διοικητικού ηγέτη και ηγέτη ενδυνάμωσης (ερώτηση Β11).

Ο διευθυντής παρουσιάζει ικανοποιητική εμπλοκή στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα καθώς είναι διαρκώς παρών σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής σχολικής ζωής, και, επομένως συγκλίνει σημαντικά με την εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή – εκπαιδευτικού ηγέτη (ερώτηση Β18).

Ως παιδαγωγός, ο διευθυντής, παρουσιάζεται εξαιρετικά επιτυχημένος και συνειδητοποιημένος ως προς τον πυρήνα της αποστολής του σχολείου που είναι η μάθηση και η διαπαιδαγώγηση των νέων, και, επομένως συγκλίνει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με την εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή – εκπαιδευτικού ηγέτη (ερώτηση Β20).

Οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη και την ενδεχόμενη υποκειμενικότητα των απαντήσεων τους, εκτιμούν συνολικά και σε αρκετά σημαντικό βαθμό την προσπάθεια αλλά και το έργο του διευθυντή τους, καθώς δηλώνουν ότι είναι ευχαριστημένοι από τον τρόπο διοίκησης της σχολικής τους μονάδας. Δεδομένο, που αντικατοπτρίζει το θετικό κλίμα που επικρατεί στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τους ωθεί έτσι να δηλώνουν την ικανοποίηση αυτή (ερώτηση Β19).

Το σημασιολογικό περιεχόμενο της έννοιας του όρου «ηγέτης–διευθυντής» το γνωρίζουν περίπου μόνο οι μισοί των εκπαιδευτικών της έρευνας. Επιπλέον, σημαντικά μεγάλο ποσοστό, θεωρούν ως επαρκέστερο τον διευθυντή που κατέχει διοικητική επάρκεια, αγνοώντας ότι ο ηγέτης διευθυντής είναι ένα όρος – ομπρέλα που εμπερικλείει και την έννοια του καλού διοικητή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (ερώτηση Β21).

Όσον αφορά τη μελέτη του ρόλου του σχολικού διευθυντή ως μετασχηματιστή ηγέτη – αποτελεσματικού διευθυντή, αυτή επικεντρώθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα σε τέσσερις βασικούς άξονες:

– την προώθηση καινοτόμων δράσεων (ερώτηση Β7),
– την υποκίνηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (ερώτηση Β8),
– τη λειτουργία του διευθυντή με το παράδειγμα (ερώτηση Β14),
– την έμπνευση οράματος για τη σχολική μονάδα (ερώτηση Β15).

Η ανάλυση, έδειξε ότι:

Ο διευθυντής προωθεί επαρκώς την εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων και ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, και, επομένως συγκλίνει με την εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή – μετασχηματιστή ηγέτη (ερώτηση Β7).

Ενώ ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών, ωστόσο, στην υποκίνηση συνεργασίας αυτών μεταξύ τους διαφαίνεται μία μικρή υστέρηση (καθώς δεν καταφέρνει να εξαλείψει ίσως κάποια φαινόμενα αδράνειάς τους), και, επομένως συγκλίνει μερικώς με την εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή – μετασχηματιστή ηγέτη (ερώτηση Β8).

Ο διευθυντής λειτουργεί στις περισσότερες εκφάνσεις της σχολικής ζωής με το παράδειγμα, έχοντας και κάποια μικρά περιθώρια βελτίωσής του, και, επομένως συγκλίνει μερικώς με την εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή – μετασχηματιστή ηγέτη (ερώτηση Β14).

Ο διευθυντής προωθεί σε μεγάλο βαθμό την πραγμάτωση ενός συλλογικού οράματος στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, και, επομένως συγκλίνει ικανοποιητικά με την εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή – μετασχηματιστή ηγέτη. Καθώς επιπλέον υποκινεί σε επαρκή βαθμό και τη συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους, οδηγούμαστε στη διαπίστωση πως οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αντιλαμβάνονται το όραμα αυτό, εκτός από προσωπική ατομική προσπάθεια για αυτοβελτίωση, κυρίως ως συλλογική ομαδική προσπάθεια για τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας. Καταδεικνύεται λοιπόν έτσι, μία στάση διάθεσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για ομαδικότητα και για ομαδοσυνεργατική κουλτούρα. Ένα γεγονός το οποίο, σύμφωνα με την Καραγιάννη (2012), αντιφάσκει με το βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής παιδείας, όπου διακρίνεται κυρίως η χαμηλή αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών επί εκπαιδευτικών κυρίως ζητημάτων και χαρακτηρίζεται από σχέσεις δημοσιοϋπαλληλικής τυπικότητας και διεκπεραιωτικού πνεύματος (ερώτηση Β15).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – ΠΛΗΘΟΣ & ΠΟΣΟΣΤΑ

		Διαφωνώ ← | → Συμφωνώ				
		1	2	3	4	5
B1	Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία του Διευθυντή με το Σύλλογο Διδασκόντων στο πλαίσιο λειτουργίας της σχ. μονάδας;	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	27 12,0%	198 88,0%
B2	Πόσο συχνά ο Διευθυντής συνεργάζεται με το Σύλλογο Διδασκόντων στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας;	0 0,0%	3 1,3%	8 3,6%	101 44,9%	113 50,2%
B3	Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία του Διευθυντή με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά;	0 0,0%	1 0,4%	6 2,7%	65 28,9%	153 68,0%
B4	Πόσο συχνά ο Διευθυντής συνεργάζεται με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά;	2 0,9%	11 4,9%	32 14,2%	105 46,7%	75 33,3%
B5	Πόσο συχνά ο Διευθυντής εποπτεύει την τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος;	5 2,2%	25 11,1%	47 20,9%	81 36,0%	67 29,8%
B6	Πόσο συχνά ο Διευθυντής εποπτεύει την τήρηση του Ωρολογίου Προγράμματος;	0 0,0%	7 3,1%	23 10,2%	97 43,1%	98 43,6%
B7	Πόσο συχνά ο Δ/ντής παρωθεί τους εκπ/κούς στην πραγματοποίηση καινοτόμων δράσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών;	1 0,4%	7 3,1%	21 9,3%	100 44,4%	96 42,7%
B8	Πόσο συχνά ο Διευθυντής υποκινεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους;	1 0,4%	12 5,3%	23 10,2%	113 50,2%	76 33,8%
B9	Πόσο συχνά ο Δ/ντής διευκολύνει την πρόσβαση των εκπ/κών στο σχ. αρχείο (εγκυκλίους, υπηρεσιακά βιβλία, σχ. βιβλιοθήκη κ.ο.κ.);	0 0,0%	5 2,2%	21 9,3%	83 36,9%	116 51,6%
B10	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ο Διευθυντής της σχ. μονάδας φροντίζει για τη σωστή διατήρηση του σχολικού χώρου;	1 0,4%	1 0,4%	10 4,4%	82 36,4%	131 58,2%
B11	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ο Διευθυντής προωθεί τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική μονάδα;	0 0,0%	9 4,0%	27 12,0%	95 42,2%	94 41,8%
B12	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ο Διευθυντής συμβάλλει στην ομαλή υποδοχή νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στον ήδη υπάρχοντα Σύλλογο;	0 0,0%	8 3,6%	22 9,8%	90 40,0%	105 46,7%
B13	Πόσο συχνά ο Διευθυντής μετακινείται από την αρχική του άποψη για κάποιο υφιστάμενο θέμα και υιοθετεί την άποψη του Συλλόγου Διδασκόντων;	2 0,9%	18 8,0%	39 17,3%	120 53,3%	46 20,4%
B14	«*Ο Δ/ντής της σχ. μονάδας λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα και με τον τρόπο αυτό καλεί τους εκπ/κούς να κάνουν κι αυτοί το ίδιο*». Πόσο κοντά ή μακριά στην παραπάνω διαπίστωση θεω–ρείτε πως βρίσκεται ο διευθυντής της σχολ. σας μονάδας;	2 0,9%	5 2,2%	24 10,7%	102 45,3%	92 40,9%
B15	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας εμπνέει ένα όραμα και καθιστά την πραγμάτωσή του υπόθεση όλων των εμπλεκομένων στη σχολ. μονάδα;	0 0,0%	7 3,1%	46 20,4%	97 43,1%	75 33,3%
B16	Πόσο συχνά ο Διευθυντής συνεργάζεται με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων;	0 0,0%	7 3,1%	32 14,2%	101 44,9%	85 37,8%
B17	Πόσο συχνά ο Διευθυντής συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους;	0 0,0%	12 5,3%	59 26,2%	92 40,9%	62 27,6%
B18	Σε ποιο βαθμό εμπλέκεται ο Δ/ντής της σχολικής μονάδας στην καθημερινή σχ. πραγματικότητα (στο χρόνο του διαλείμματος, στην εποπτεία συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών που προκύπτουν στη διάρκεια της ημέρας, σε πρακτικά καθημερινά θέματα κ.ο.κ.);	1 0,4%	5 2,2%	9 4,0%	96 42,7%	114 50,7%
B19	Είστε ευχαριστημένοι από τον τρόπο διοίκησης της σχολικής σας μονάδας και σε ποιο βαθμό;	1 0,4%	4 1,8%	13 5,8%	84 37,3%	123 54,7%

B20	Ποιο από τα διπλανά μέσα διαπαιδαγώγησης θεωρείτε ότι χρησιμοποιούνται από τον Διευθυντή της σχολικής σας μονάδας για την επιβολή της πειθαρχίας;	1). Έπαινος 2). Αμοιβή 3). Απειλή 4). Απαγόρευση 5). Τιμωρία 6). Παράδειγμα 7). Άμιλλα	89 | 39,6% 7 | 3,1% 8 | 3,6% 20 | 8,9% 9 | 4,0% 72 | 32,0% 20 | 8,9%
B21	Ποιο από τα διπλανά κριτήρια θεωρείτε πιο σημαντικά για την επιλογή του Διευθυντή μίας σχολικής μονάδας;	1). Δε γνωρίζω Επάρκεια: 2). Παιδαγωγική 3). Επιστημονική 4). Διοικητική 5). Ηγετ. χαρίσματα	4 | 1,8% 30 | 13,3% 5 | 2,2% 63 | 28,0% *123 | 54,7%

Εν γένει, και συνεκτιμώντας όλα τα παραπάνω, οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας, ανέδειξαν στις σχολικές μονάδες τις οποίες υπηρετούν, διευθυντές που η εικόνα τους παρουσιάζει πολλά στοιχεία σύγκλισης με την έννοια του ηγέτη – διευθυντή, αλλά και κάποιες όμως αποκλίσεις. Σε ένα μεγάλο πάντως βαθμό φαίνεται πως οι διευθυντές ανταποκρίνονται στην ιδανική εικόνα που πρέπει να έχει ο ηγέτης – διευθυντής στο χώρο της Εκπαίδευσης. Μία τέτοια εικόνα, κατά τη γνώμη του ερευνητή, είναι ένδειξη του ότι εδώ και καιρό στο χώρο της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ένα συγκεκριμένο μοτίβο, ως προς την διεύθυνση των σχολικών μονάδων, με το οποίο και φανερώνεται η διάσταση της συνεργασίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, το στοιχείο αυτό ταυτόχρονα, είναι δείγμα ενός πλέγματος γενικότερων αλλαγών που προκύπτουν στο ζήτημα της αντίληψης και του σκεπτικού σχετικά με το ρόλο της ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Μίας αντίληψης που, σε περιπτώσεις όπως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κινείται σταδιακά πλέον περισσότερο προς ένα συνεργατικό μοντέλο.

Επίσης, καθώς ένα σημαντικά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αγνοούν την έννοια του ηγέτη – διευθυντή, καθώς θεωρούν επαρκέστερο τον διευθυντή εκείνο που διοικεί σωστά χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους την κουλτούρα που ο ίδιος καλείται να διαμορφώσει, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται, αφενός μία ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών για τις πραγματικές διαστάσεις του σημαντικού ρόλου του σχολικού διευθυντή και αφετέρου μία διαρκής προσπάθεια των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία για περαιτέρω βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και της εκπαίδευσης εν γένει, προς όφελος όλων, ιδίως δε των σημερινών μαθητών και μετέπειτα αυριανών πολιτών ενός δημοκρατικού κράτους.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Καθώς το δείγμα της έρευνας προέρχεται από μία και μόνο συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (νομός Καρδίτσας) και λόγω επιπλέον του μικρού μεγέθους του (που οφείλεται σε περιορισμένο χρόνο διεξαγωγής της έρευνας), δεν μπορούμε να προβούμε σε γενίκευση των συμπερασμάτων για σχολικές μονάδες άλλων νομών της επικράτειας (Creswell, 2016), παρά μόνο σε μία μερική αποτύπωση των απόψεων.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, έδειξαν:

- Οι σχολικοί διευθυντές, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, κατανοούν τον ηγετικό τους ρόλο ως μία διεργασία επηρεασμού των εμπλεκόμενων ατόμων προς υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο.
- Μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν το σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου «ηγέτης – διευθυντής».
- Το 1/3 των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τον διευθυντή πιο πολύ ως προς την διοικητική του επάρκεια.
- Οι διευθυντές, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, αντικατοπτρίζουν το θετικό κλίμα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.
- Οι διευθυντές εν μέρει συγκλίνουν προς το πρότυπο του συνεργατικού ηγέτη.
- Είναι κοντά οι περισσότεροι στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.
- Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν καλή συνεργασία με τους διευθυντές τους.
- Οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιημένοι από το ρόλο των διευθυντών.
- Οι διευθυντές, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, είναι εξαιρετικοί παιδαγωγοί.
- Οι διευθυντές, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, προωθούν περισσότερο τις Νέες Τεχνολογίες σε διοικητικό πλαίσιο και όχι τόσο σε εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό πλαίσιο.

Κλείνοντας την εργασία αυτή, γίνεται αναφορά και σε ορισμένες προτάσεις:

- Σε **ερευνητικό επίπεδο**:
  - επέκταση έρευνας σε περιοχές **μεγαλύτερης γεωγραφικής κάλυψης** (ευρύτερο δείγμα).
  - επέκταση έρευνας σε συνδυασμό με **ποιοτική προσέγγιση** (ίσως συνεντεύξεων).
  - έρευνα της εικόνας του διευθυντή όπως αυτή σκιαγραφείτε από τους ίδιους διευθυντές.
- Σε **επίπεδο εφαρμογής** (στις σχολικές μονάδες):
  - συστηματική επιμόρφωση διευθυντών αλλά και εκπαιδευτικών από την πολιτεία, μέσω ειδικών προγραμμάτων και μεταπτυχιακών σπουδών, σε θέματα Διοίκησης Εκπαίδευσης σχετικά με το έργο του διευθυντή, προσφέροντας έτσι βοήθεια και συμπαράσταση στο δύσκολο έργο που επιτελούν, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008β). «Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπ/σης» στο: *Διοίκηση Εκπ/κών Μονάδων: Εκπ/κή Διοίκηση & Πολιτική* (Β΄ έκδοση), τόμ. Α΄ (επιμ. Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης), σσ: 71–118, Πάτρα: ΕΑΠ.

Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μία εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), σσ: 53–72.

Βελισσαρίου, Ε. & Αναγνωστόπουλος Αχ. (2017). *Βασικές Αρχές Διοίκησης της Εκπαίδευσης 2017–18 (Σημειώσεις Μαθήματος)*. MSc Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. ΤΕΙ Θεσσαλίας, Σχολή Διοίκησης & Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η οργάνωση – διοίκηση της εκπαίδευσης ως επιστημονικό αντικείμενο: ερωτηματικά σχόλια. Κριτική / Επιστήμη και Εκπαίδευση, 7, σσ: 81–89.

Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπ/κού: Από το θρανίο στην έδρα» στο: *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (επιμ. Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου). Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καραγιάννη, Ε. (2012). *Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός των σχ. μονάδων Α/θμιας Εκπ/σης*. Μ.Π.Σ.: Συγκρούσεις, Επικοινωνία & Διαχείριση Συγκρούσεων. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Κατσαρής, Η., Μπελιάς, Δ., Βελισσαρίου, Ε., Ρωσσίδης, Ι. & Τσιώτας, Δ. (2018). «Μορφές Ηγεσίας στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα». *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα, 12–14/10/2018, τόμ. Β΄, σσ: 292–300.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΠΙ.

Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κουλουμπαρίτσι, Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π. & Τσιρίκος, Γ. (2007). Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σσ: 43–54.

Κουντούρης, Τ. (2011). *Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο*. Ανακτήθηκε από: http://dipe-g-athin.att.sch.gr/files/synedria_seminaria/HMERIDA_31082011.doc (προσπέλαση 23/08/2018).

Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1 (3), σσ: 165–184.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Σχ. Τάξη. Χώρος–Ομάδα–Πειθαρχία–Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). «Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής» στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση &*

Πολιτική (Β΄ έκδοση), τόμ. Α΄ (επιμ. Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης), σσ: 119–154, Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπρίνια, Β. (2008β). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπ/σης*. Αθήνα: Σταμούλη.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2η αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992*). Έλληνες δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΠΙ.

Στραβάκου, Π. (2003α). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μία Εμπειρική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Στραβάκου, Π. (2003β). *Ο Διευθυντής της Σχ. Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Στυλιανίδης, Μ. (2011). *Η Σχολική Ηγεσία στο Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου: περιορισμοί, προκλήσεις και προοπτικές*. **Εκπ/κή Ημερίδα ΑΚΙΔΑ 26/02/2011.**

Ξενόγλωσσες

Andrews, R. & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44, pp: 9–11.

Blanchard, K.H. (2006). *Leading at a Higher Level: Blanchard on Leadership and Creating High Performing Organizations*. Harlow (Un. Kingdom): Pearson Education Limited.

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership & Management*. London: Sage Publications.

Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής & ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου & επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.

Cronbach, L.J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16 (3), pp: 297–334.

Click, Ph.M. (2005). *Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής και Σχολικής Αγωγής* (μτφρ. Μ. Σπανού & επιμ. Α. Αθανασούλα – Ρέππα). Αθήνα: Έλλην.

Farah, A.I. (2013). School Management: Characteristics of Effective Principal. *Global journal of human social science, Linguistics & Education*, 13 (13), pp: 13–16.

Fullan, M.G. (2015). *The New Meaning of Educational Change* (5th edition). New York: TCP.

Goleman, D.P. (1998). *Working with emotional intelligence*. Μτφρ. Μεγαλούδη, Φ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.

Kimbrough, R.B. & Burkett, C.W. (1990). *The principalship: Concepts & Practices*. NJ: Prentice Hall.

Ruderman, M.N., Hannum, K.M., Leslie, J.B. & Steed, J.L. (2001). Making the Connection: Leadership Skills and Emotional Intelligence. *Leadership in Action*, 21 (5), pp: 3–7.

Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness. Fundamentals of Educational Planning*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

Schoen, L.T. & Teddie, C. (2008). A New Model of School Culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), pp: 129–153.

Shoemaker, J. & Fraser, H.W. (1981). What principals can do: Some implications from studies of effective schooling. *Phi Delta Kappan*, 63 (3), pp: 178–182.

Tschannen – Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools – The role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2), pp: 217–247.

Welch, J. & Hodge, M. (2017). Assessing impact: the role of leadership competency models in developing effective school leaders. *School Leadership & Management*, 38 (4), pp: 1–23.

Οι θεατρικές τεχνικές ως μέσο διδασκαλίας: Επιμορφωτικές δράσεις των Τμημάτων Πολιτιστικών Θεμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας αναστοχασμό

Κωσταρά Ευφροσύνη
PhD Φιλόλογος, ΠΕ 02, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων ΔΔΕ Αχαΐας
frinikostara@gmail.com

Μαντζουράτου Βασιλική
MSc Νηπιαγωγός, ΠΕ 60, Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων ΔΠΕ Αχαΐας
vmantzou@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μέρος των επιμορφωτικών δράσεων, με αντικείμενο την Παιδαγωγική του Θεάτρου, που υλοποιήθηκαν από τα Τμήματα Πολιτιστικών Θεμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας κατά το σχολικό έτος 2017-18, με στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και της προστιθέμενης αξίας τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρατίθεται ενδεικτικά ο σχεδιασμός και η δομή ενός τυπικού επιμορφωτικού σεμιναρίου της συγκεκριμένης θεματικής σε όλες τις φάσεις ανάπτυξής του και γίνεται αξιολόγηση της συμβολής των σχετικών επιμορφώσεων στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Τα στοιχεία συλλογής του υλικού προέρχονται από στατιστικά δεδομένα του αρχείου των Τμημάτων Πολιτιστικών Θεμάτων ΔΠΕ και ΔΔΕ Αχαΐας, από αξιολογήσεις με χρήση ερωτηματολογίων των σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων και από αποδελτίωση των ενδιάμεσων και τελικών εκθέσεων αξιολόγησης των Προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς. Παρουσιάζονται, τέλος, τα συμπεράσματα που προέκυψαν σχετικά με την πρακτική αξιοποίηση τεχνικών θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις δυνατότητες αναπλαισίωσης της διδασκαλίας με αυτές.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγική θεάτρου, Θεατρικές τεχνικές, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Τα Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων αποτελούν οργανωμένες, θεσμοθετημένες δράσεις (Ν. 2817/2000), που έχουν ως στόχο την προώθηση του πολιτισμού, την καλλιέργεια της αισθητικής, της έκφρασης και της συνεργασίας. Αποτελούν μια μαθητοκεντρική διαδικασία, όπου με τη χρήση συμμετοχικών και ενεργών διδακτικών τεχνικών, τη δημιουργική και ελεύθερη έκφραση των μαθητών, την επαφή με τις τέχνες επιδιώκεται η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών και η παραγωγή στοιχείων πολιτισμού. Συμβάλλουν, έτσι, στη δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού, που ευνοεί την αλληλεπίδραση, τη συλλογικότητα και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό οι Υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων αναλαμβάνουν, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, εκτός από συντονιστικό ρόλο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων και επιμορφωτικό έργο. Έχουν, δηλαδή, την ευθύνη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα πολιτισμού, με βασικούς θεματικούς άξονες τις τέχνες (π.χ. θέατρο, μουσική, χορός, φωτογραφία, εικαστικές τέχνες), την πολιτιστική κληρονομιά, την τοπική ιστορία κ.ά.

Κατά το σχολικό έτος 2017-2018, μια από τις βασικές θεματικές των επιμορφωτικών δράσεων που οργανώθηκαν, συντονίστηκαν και υλοποιήθηκαν από τα Τμήματα Πολιτιστικών Θεμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας ήταν η αξιοποίηση της παιδαγωγικής του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικός στόχος αυτών των δράσεων ήταν η ενσωμάτωση βιωματικών πρακτικών με χρήση τεχνικών θεάτρου στη διδακτική πράξη, καθώς η αξιοποίησή τους συμβάλλει στην ενεργή εμπλοκή των

μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, στην ευαισθητοποίηση και στην ολόπλευρη καλλιέργειά τους σε γνωστικό, ηθικό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαρκής βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου του εκπαιδευτικού αποτελεί διαχρονικό αίτημα. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αντεπεξέλθει με επιτυχία στο δύσκολο έργο του, έχει ανάγκη παροχής και αξιοποίησης εκ μέρους του μιας συνεχούς επιμορφωτικής ενίσχυσης (Ξωχέλλης, 2005). Ειδικά στην εποχή μας με τη ραγδαία επιστημονική πρόοδο, τις αλλεπάλληλες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές, την πολυπολιτισμικότητα και το πλήθος των αλλαγών που έχουν επέλθει στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται, γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς τον απαραίτητο επιστημονικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό. Επομένως, η επιμόρφωση αναδεικνύεται ως σημαντική όψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, καθώς συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της επαγγελματικής και της προσωπικής εξέλιξής του (Δεδούλη, 1998; Μπαγάκης, 2005). Επιπλέον, τον βοηθά να βελτιώνει την απόδοσή του, να επιλύει δυσκολίες στα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής, ενώ επιπρόσθετα δύναται να συμβάλει στην άσκηση του εκπαιδευτικού στην αυτοαξιολόγησή του με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό των στόχων και των πρακτικών του κατά τη διδασκαλία (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ο σωστός σχεδιασμός, επομένως, των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι πολύ σημαντικός και περιλαμβάνει τη διευθέτηση της διεξαγωγής τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τη διαχείριση πρακτικών θεμάτων, όπως ο χρόνος, ο τόπος και το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και την ανάπτυξη ενός πλάνου δράσης με επιμέρους ενέργειες και διαδικασίες που θα διέπονται από επιστημονικές αρχές (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ο σχεδιασμός ως διαδικασία επιτρέπει, πέρα από την πραγματοποίηση βελτιωτικών ενεργειών, τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης.

Σημαντικό εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά η χρήση και αξιοποίηση της τέχνης, και ειδικότερα της τέχνης του θεάτρου (Efland, 2002; Eisner, 2002), καθώς αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία, καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη και την ικανότητα για κριτικό στοχασμό (Bronner, 2011; Brookfield 2005). Ειδικότερα, η θεατρική τέχνη, στην αξιοποίηση της οποίας εστιάζει η παρούσα μελέτη, ενισχύει τη δημιουργική φαντασία, συμβάλλοντας, όπως έχει επισημάνει ο Gardner, στην ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1983; 1990).

Ήδη από τη δεκαετία του 1920 η παιδαγωγική θεώρηση του θεάτρου κάνει την εμφάνισή της στην Αγγλία με τη μέθοδο «dramatization», η οποία εφαρμόστηκε στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με πρώτους εισηγητές την Harriet Finlay Johnson και τον Henry Caldwell Cook. Στο πλαίσιο της αξιοποίησης του θεάτρου ως καλλιτεχνικής έκφρασης και παιδαγωγικής μεθόδου εντάσσεται και το θέατρο για ανήλικους θεατές του B. Brecht, ο οποίος εισήγαγε τις θεωρητικές αρχές του «διδακτικού» θεάτρου. Στη μεταπολεμική Ευρώπη, ιδίως από τη δεκαετία του ’60 και μετά, παρατηρείται μια συστηματική στροφή στην έρευνα και την αξιοποίηση των παιδαγωγικών δυνατοτήτων του θεάτρου. Στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα το «Θέατρο στην Εκπαίδευση» (*Theatre in Education*) αποκτά κυρίαρχη θέση και σταδιακά σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Γαλλία, Βέλγιο, Ιταλία, Ολλανδία, Ισπανία) η συμμετοχική μάθηση, η αυτοσχέδια δράση, η θεατρική εμπειρία αναπτύσσονται και εξελίσσονται, με αποτέλεσμα η αγωγή διά του θεάτρου και των άλλων παραστατικών τεχνών να αποτελεί πλέον μια κοινά αναγνωρισμένη διεθνή πρακτική.

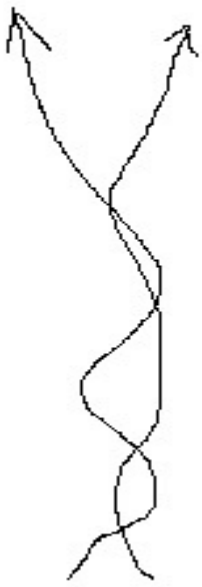
Όσον αφορά στην Ελλάδα, η παιδαγωγική δύναμη του θεάτρου είχε, βεβαίως, διαπιστωθεί από την αρχαιότητα, όπου μαζί με την Εκκλησία του Δήμου και άλλους δημόσιους θεσμούς αποτελούσε κύριο φορέα αγωγής και παιδείας. Στα νεότερα χρόνια τα πρώτα βήματα για την παιδαγωγική αξιοποίηση του θεάτρου γίνονται κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού (Σπάθης, 2008). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στην

ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα μεγάλο ερευνητικό, βιβλιογραφικό και επιμορφωτικό ενδιαφέρον (Λενακάκης, 2004) για τρόπους αξιοποίησης του θεάτρου σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, όπως πολιτιστικές εκδηλώσεις, σχολικές εορτές κ.λπ. (Γκόβας, 2003; Γραμματάς & Τζαμαριάς, 2004; Γραμματάς, 2014).

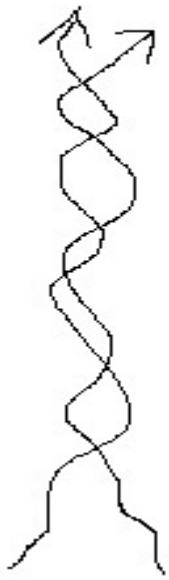
Τα οφέλη από την παιδαγωγική αξιοποίηση της θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι σημαντικά, καθώς το θέατρο ενισχύει την εξωστρέφεια και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, αναδεικνύει τη σημασία της ομαδικότητας (McCarthy, 2001), αναπτύσσει την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, οι οποίοι μοιράζονται εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα (Γκόβας, 2004; Δαφιώτη, 2010), συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και της αισθητικής (Green, 2000), δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής δημιουργικής μάθησης (Γραμματάς, 2015), καλλιεργεί τη μεταγνωστική ικανότητα του μαθητή, συντελώντας στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας (Κόκκος κ.ά., 2011).

Η θεατρική εμπειρία συνιστά, επομένως, μια διαδικασία που συμπυκνώνει χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν ζητούμενο για την εκπαιδευτική πράξη: συνδέεται με το παιχνίδι και τη δράση, έχει συμμετοχικό και συλλογικό χαρακτήρα, δίνει χώρο στην αποτύπωση συναισθημάτων, της φαντασίας, αλλά και στη δημιουργική έκφραση, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη. Γι' αυτό όλο και περισσότερο εμπεδώνεται η αντίληψη ότι η θεατροπαιδαγωγική ως επιστήμη εμπλουτίζει τα γνωστά δεδομένα και τις εφαρμογές του θεάτρου στην εκπαίδευση και αποκτά χαρακτήρα μεθοδολογικού εργαλείου (McCarthy, 2001; Λενακάκης, 2004; Μουδατσάκης, 2005).

Στο ακόλουθο σχήμα αποτυπώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία με και χωρίς ενσωματωμένες τεχνικές θεάτρου σε αυτήν:



Σχήμα 1. Το παιδί και η εκπαιδευτική διαδικασία (χωρίς τεχνικές Θ.Π.)



Σχήμα 2. Το παιδί και η εκπαιδευτική διαδικασία (με τεχνικές Θ.Π.)

(Πηγή: Somers, 1996)

Η παιδαγωγική αξία, επομένως, του θεάτρου θεωρείται αναμφισβήτητη από τις επιστήμες της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τις ομαδικές δραστηριότητες η σκέψη κινείται σε

συμβολικά επίπεδα και οι συμμετέχοντες «απελευθερώνονται λυτρωτικά» (Μουδατσάκης, 2005). Το θέατρο συνδράμει, επιπλέον, και στην ειδική αγωγή ως εκπαιδευτικό και θεραπευτικό μέσο (Marion & Felix, 1980). Γι' αυτό το θεατρικό παιχνίδι προτείνεται ως εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας με βιωματική μορφή από τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ (Ζαφειριάδης & Δαρβούβης, 2010; Κοντογιάννη, 2012; Χολέβα, 2010). Ειδικότερα, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών προτείνεται η οργάνωση καινοτόμων που περιέχουν καλλιτεχνικές δραστηριότητες θεατρικού χαρακτήρα και προωθείται η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία (σχετικές αναφορές: α) στο ΔΕΠΠΣ Θεάτρου -ανάσυρση 10-12-2019 από τη σελίδα του Π. Ι. http://www.pi-schools.gr/ download/programs/ depps/7deppsaps_Theatrou.pdf, β) στο Ν211549/Δ2/12-12-2016 έγγραφο ΥΠΠΕΘ για τη διδασκαλία του θεάτρου σε Δημοτικό και Γυμνάσιο στις Δ.Υ.Ε.Π., γ) στο 140101/Δ2/29-08-2018 έγγραφο ΥΠΠΕΘ για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο, δ) στο 142758/Δ2/04-09-2018 έγγραφο ΥΠΠΕΘ για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄ και Β΄ Τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ, ε) στο ΔΕΠΠΣ 2003 για το νηπιαγωγείο, στ) στον Οδηγό Νηπιαγωγού 2006 -ανάσυρση 10-12-2019 από Π. Ι. http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf και ζ) στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου 2014). Χρειάζεται, βεβαίως, προσοχή στην εισαγωγή των διαφόρων «καινοτομιών» στην παιδαγωγική πράξη ως προς το ενδεχόμενο εξιδανίκευσης και «αγγελοποίησής» τους αλλά και ως προς τον κίνδυνο μετατροπής τους σε «νεύρωση», «στερεότυπη μανιέρα» ή «βιομηχανική, φωτοαντιγραφική διαδικασία δημιουργικότητας» (Σμυρναίος, 2009, σσ.147-183).

Η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στη μετάδοση της γνώσης με τρόπο απόλυτα συμβατό προς τις επιστήμες της παιδαγωγικής. Το θεατρικό παιχνίδι, όπως αναφέρει ο Κουρετζής (1991, 2018), αποτελεί ουσιαστική παιδευτική διαδικασία με στόχο την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων, ώστε να ερμηνεύουν όσα παρατηρούν στον εαυτό τους μέσα από την παιδαγωγική του θεάτρου. Ο όρος «θεατρικό παιχνίδι» χρησιμοποιείται στην Ελλάδα, ενώ στο εξωτερικό απαντά αντίστοιχα ο όρος «δραματικό παιχνίδι» ως εξέλιξη των παιχνιδιών θεάτρου σε παιχνίδια αυτοσχεδιασμού και έκφρασης (Beauchamp, 1998). Ο Pierre Leenhardt διαχωρίζει το δραματικό παιχνίδι από το θέατρο. Όπως επισημαίνει: «Το δραματικό παιχνίδι δεν είναι θέατρο. Το θέμα είναι να δοθεί στους συμμετέχοντες η ευκαιρία να εκφράσουν προσωπικές ευαισθησίες. Τα εργαλεία έκφρασης θα αποκτηθούν μέσα από την πειθαρχία του σώματος, της φωνής, της συγκίνησης και μέσα από την κοινωνική πειθαρχία» (Leenhardt, 1973).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα διαπιστώνεται ότι η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται σε στατικές συνθήκες και εστιάζει, ως επί το πλείστον, στο γνωστικό μέρος των εκπαιδευτικών στόχων, χωρίς να ενισχύει βιωματικές πρακτικές και διαδικασίες (Γκόβας & Δεμερτζή, 2001). Η χρήση, ωστόσο, τεχνικών θεάτρου επιζητά σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και πνευματική εμπλοκή από τους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με τη Γαλάνη (1997), βασικό όργανο της μάθησης αποτελεί η κίνηση, η οποία είναι συνυφασμένη με τη φύση του ανθρώπου και αντανακλά την κατάσταση των ψυχολογικών και φυσιολογικών του λειτουργιών. Η κιναισθητική νοημοσύνη (Gardner, 1983) αφορά ακριβώς την «ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν όλο ή μέρος τους σώματός τους για να επιλύουν προβλήματα, να εκφράζουν "ιδέες", συναισθήματα, να χειρίζονται εργαλεία και να ερμηνεύουν κινήσεις του σώματος» (Φρυδάκη, 2009, σ.276).

Βάσει όλων των παραπάνω στοιχείων, η αποτύπωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις που σχετίζονται με την παιδαγωγική θεάτρου συνιστά ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εγχείρημα, καθώς μπορούν να αντληθούν χρήσιμα στοιχεία για την πρακτική αξιοποίηση τεχνικών θεάτρου στο χώρο της εκπαίδευσης.

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Τα στοιχεία συλλογής του υλικού προήλθαν: α) από τα στατιστικά δεδομένα του αρχείου των Τμημάτων Πολιτιστικών Θεμάτων ΔΠΕ και ΔΔΕ Αχαΐας, β) από ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πριν και μετά την ολοκλήρωση των επιμορφωτικών δράσεων και γ) από τις ενδιάμεσες και τελικές εκθέσεις αξιολόγησης των Πολιτιστικών Προγραμμάτων της σχολικής χρονιάς 2017-18 από τους εκπαιδευτικούς που τα είχαν αναλάβει και συμμετείχαν στις επιμορφώσεις.

Πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας, οι οποίοι είχαν αναλάβει κατά το σχολικό έτος 2017-18 Πολιτιστικά Προγράμματα. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του αρχείου των Τμημάτων Π.Θ. ΔΠΕ και ΔΔΕ Αχαΐας 289 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 230 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υλοποίησαν τη χρονιά αυτή Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων. Στο σύνολο των επιμορφωτικών δράσεων με θεματική την παιδαγωγική του θεάτρου που διοργανώθηκαν από τις Υπεύθυνες Π.Θ. συμμετείχαν συνολικά 430 εκπαιδευτικοί (228 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 202 Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) όλων των κλάδων και ειδικοτήτων, η πλειοψηφία των οποίων (92%) υλοποιούσαν Πολιτιστικό Πρόγραμμα ή άλλο Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Αναφορικά με την ηλικία και την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις επιμορφώσεις, επισημαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους (72%) ήταν νεότεροι σε ηλικία και σε χρόνια υπηρεσίας (μεταξύ 30 - 45 χρονών με 10-20 έτη υπηρεσίας).

Κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων διανεμήθηκαν σε έντυπη μορφή στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δύο ερωτηματολόγια, ένα στην αρχή και ένα στο τέλος του εκάστοτε σεμιναρίου. Στόχος των ερωτηματολογίων αυτών, τα οποία αποτέλεσαν και την κύρια πηγή της έρευνας, ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και της προστιθέμενης αξίας των προσφερόμενων επιμορφώσεων στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη. Ειδικότερα επιχειρήθηκε: i. καταγραφή των πρότερων εμπειριών των εκπαιδευτικών από αντίστοιχες επιμορφώσεις, ii. εντοπισμός των προσδοκιών τους από τις συγκεκριμένες επιμορφωτικές δράσεις και iii. ανίχνευση του βαθμού ενσωμάτωσης θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία τους πριν και μετά τη συμμετοχή τους στα συγκεκριμένα σεμινάρια - εργαστήρια.

Η διερεύνηση των ανωτέρω διεξήχθη κυρίως με ποσοτική έρευνα, και ειδικότερα με επισκόπηση πεδίου (Cohen et al., 2008), ενώ έγινε και αξιοποίηση ποιοτικών δεδομένων (Mason, 2003; Ιωσηφίδης, 2008). Οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας προσδιόρισαν και το μέσο συλλογής των δεδομένων: εφόσον πρόκειται για έρευνα πεδίου που διερευνά απόψεις των εκπαιδευτικών, ως καταλληλότερο μέσο συλλογής των δεδομένων κρίθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρέχει μεγαλύτερη δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφράσουν ελεύθερα και αυθόρμητα τις απόψεις τους σε σχέση με τη συνέντευξη (Creswell**,** 2011; Javeau, 1996; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επιπρόσθετα, ελήφθη υπόψη ότι πρόκειται για ομοιογενή και μορφωτικά ανεπτυγμένο πληθυσμό. Οι ενδιάμεσες και τελικές εκθέσεις αξιολόγησης των Προγραμμάτων έγιναν με συμπλήρωση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων (φόρμες Google) που στάλθηκαν από τις Υπεύθυνες Π.Θ. στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των εκπαιδευτικών.

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση και επεξεργασία των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων ήταν ανάλυση SPSS για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου και ανάλυση περιεχομένου για τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους κλειστού τύπου, οι οποίες επιδέχονταν δύο ειδών απαντήσεις: επιλογή απάντησης από πεντάβαθμη κλίμακα (Likert) και επιλογή περισσότερων της μιας απαντήσεων, ενώ υπήρχαν και ορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Cohen et al., 2008; Creswell**,** 2011). Οι απαντήσεις καταχωρίστηκαν στο πρόγραμμα SPSS, με το οποίο έγινε και η στατιστική ανάλυση, που περιλαμβάνει ανάλυση συχνοτήτων και συσχέτιση μεταβλητών (Norusis, 2002; Cohen et al., 2008) .

Ειδικότερα, στο έντυπο του αρχικού ερωτηματολογίου, που διανεμήθηκε στην έναρξη των επιμορφωτικών δράσεων, προτάθηκε μία σελίδα με τα απαραίτητα στοιχεία για την έρευνα, το σκοπό της, την υπογράμμιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και οδηγίες για τη συμπλήρωσή του και στη συνέχεια υπήρχαν 6 ερωτήσεις που αφορούσαν ατομικά (δημογραφικά) στοιχεία των υποκειμένων, δηλαδή ηλικία, φύλο, ειδικότητα, βαθμίδα που υπηρετούν, έτη υπηρεσίας και επιπλέον σπουδές. Ακολουθούσαν 5 ερωτήσεις, 4 κλειστού και 1 ανοιχτού τύπου με περιεχόμενο τις προϋπάρχουσες γνώσεις, απόψεις και εμπειρίες τους σχετικά με την αξιοποίηση της παιδαγωγικής του θεάτρου στην εκπαίδευση, καθώς και τις ήδη ενσωματωμένες εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη.

Στο τελικό ερωτηματολόγιο των επιμορφωτικών δράσεων υπήρχαν 10 ερωτήσεις, 8 κλειστού και 2 ανοιχτού τύπου, που είχαν ως στόχο την αποτίμηση και την αξιολόγηση αυτών, καθώς και την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαδικασία, τη μεθοδολογία, τις πρακτικές και το περιεχόμενο των εργαστηρίων στα οποία συμμετείχαν. Οι ερωτήσεις αυτές κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες: α) επίτευξη ή μη των στόχων της εκάστοτε επιμορφωτικής δράσης, β) προστιθέμενη αξία στην υλοποίηση του τρέχοντος Πολιτιστικού Προγράμματος, γ) προστιθέμενη αξία στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και δ) διευκολυντικοί και ανασταλτικοί παράγοντες στην εισαγωγή των προτεινόμενων πρακτικών στη διδακτική πρακτική.

Επιπλέον, μέσα από 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου που περιλαμβάνονταν στις ενδιάμεσες και τελικές εκθέσεις αξιολόγησης των Προγραμμάτων καταγράφηκαν τροποποιήσεις αναφορικά με αρχικές στάσεις, πρακτικές, μεθοδολογία και εκπαιδευτικές τεχνικές των εκπαιδευτικών, μετά την ολοκλήρωση των επιμορφώσεων, στις οποίες συμμετείχαν.

Τέλος, από την ανάλυση των στατιστικών στοιχείων του αρχείου των Τμημάτων Π.Θ. ΔΠΕ και ΔΔΕ αποτιμήθηκε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στη συγκεκριμένη θεματική, μέσα από τη σύγκριση του αριθμού των αιτήσεων συμμετοχής στις συγκεκριμένες επιμορφωτικές δράσεις α) σε σχέση με τα τελικά ποσοστά συμμετοχής τους σ' αυτές και β) σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις άλλης θεματολογίας.

Επιμορφωτικές δράσεις με θεματική τις τεχνικές θεάτρου

Στο πλαίσιο της υποστήριξης και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των Προγραμμάτων τους οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν από τις Υπεύθυνες Πολιτιστικών Θεμάτων, σε συνεργασία με διάφορους φορείς, αρκετές επιμορφωτικές δράσεις ποικίλης θεματολογίας. Σύμφωνα με τα απολογιστικά στοιχεία των αρχείων των Τμημάτων Πολιτιστικών Θεμάτων ΔΠΕ και ΔΔΕ Αχαΐας, υλοποιήθηκαν συνολικά 16 επιμορφωτικές δράσεις, βασικός σκοπός των οποίων ήταν η αξιοποίηση διαφόρων μορφών τέχνης (μουσική, εικαστικά, χορός, θέατρο και λογοτεχνία) με επιμέρους στόχους τη διεύρυνση των διδακτικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη μετατροπή της σχολικής αίθουσας σε χώρο δημιουργικής έκφρασης για τους μαθητές και την αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης μέσω της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού – εμψυχωτή και μαθητή (Κουρετζής, 2008).

Από ερωτηματολόγια διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ΔΠΕ και ΔΔΕ Αχαΐας που ανέλαβαν Πολιτιστικά Προγράμματα, τα οποία δόθηκαν στην αρχή της χρονιάς, όπως επίσης και από τις αναφορές τους στις ενδιάμεσες και τελικές εκθέσεις αξιολόγησης των Προγραμμάτων τους, αλλά και από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών δράσεων στις οποίες συμμετείχαν, διαπιστώθηκε ως κυρίαρχη η επιθυμία επιμόρφωσης σε τεχνικές που σχετίζονται με το θεατρικό παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, την κινητική έκφραση, με στόχο την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ιδιαίτερο ήταν το ενδιαφέρον για επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την τέχνη του θεάτρου (προετοιμασία θεατρικής παράστασης), του χοροθεάτρου και πρακτικές αυτοσχεδιαστικών επιτελέσεων.

Βάσει της παραπάνω διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αποφασίστηκε ότι ένα σημαντικό μέρος των επιμορφωτικών δράσεων των δύο Τμημάτων χρειαζόταν να έχει ως θεματολογία την εφαρμογή της Παιδαγωγικής του Θεάτρου στην

Εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, από το σύνολο των επιμορφωτικών δράσεων της χρονιάς οι επτά είχαν ως αντικείμενο την παρουσίαση τεχνικών θεάτρου και την αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη. Η αθρόα συμμετοχή των εκπαιδευτικών σ' αυτές, η οποία κυμάνθηκε σε ποσοστά μεταξύ 96-100% και ήταν αισθητά μεγαλύτερη από αυτή σε επιμορφώσεις άλλων θεματικών (π.χ. τοπική ιστορία, φιλαναγνωσία κ.ά.), επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα και την ορθότητα επιλογής της συγκεκριμένης θεματολογίας ως αντικείμενο επιμόρφωσης.

Ενδεικτική παρουσίαση δομής επιμορφωτικού σεμιναρίου

Ακολουθεί ενδεικτική παρουσίαση του σχεδιασμού και της δομής μιας από τις επιμορφωτικές δράσεις που υλοποιηθήκαν με αντικείμενο την αξιοποίηση της Παιδαγωγικής του Θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για το σχεδιασμό της ακολουθήθηκαν οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεσματικότητας ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2003). Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο μέσα από σύντομη, στοχευμένη θεωρητική εισήγηση. Κύριοι στόχοι ήταν: i. να προσδιοριστούν οι λόγοι που υπαγορεύουν την αξιοποίηση της παιδαγωγικής του θεάτρου και των μορφών τέχνης ως μέσων διδασκαλίας (Beauchamp, 1998; Κουρετζής, 1991; Leenhardt, 1973; Somers, 1996), ii. να περιγραφούν η δομή, οι τεχνικές ανάπτυξης και τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα (Κουρετζής, 2008) και iii) να προσδιοριστεί ποιος και πώς πρέπει να είναι ο ρόλος του εμψυχωτή – εκπαιδευτικού σε μια τέτοιου είδους διαδικασία (Κουρετζής, 1991).

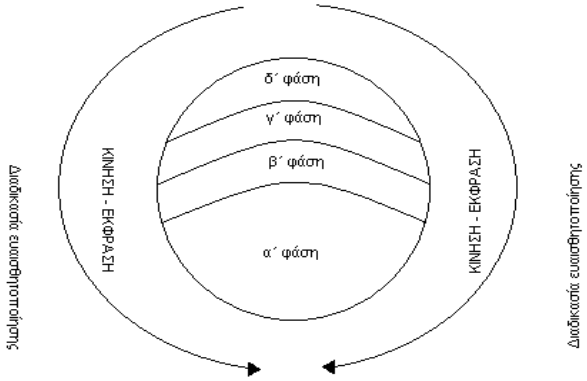
Στη συνέχεια αναπτύχθηκε το βιωματικό εργαστήριο με βάση συγκεκριμένη δομική συγκρότηση, η οποία λειτουργεί ως πλαίσιο δράσης και ανάπτυξης, και αποτελείται από τις εξής τέσσερις φάσεις της μεθόδου του Λ. Κουρετζή (1991, 2008, 2018):

Α΄ φάση: Φάση της απελευθέρωσης /Στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης ομάδας.

Β΄ φάση: Φάση της αναπαραγωγής / Στάδιο του παιχνιδιού των ρόλων.

Γ΄ φάση: Σκηνικός αυτοσχεδιασμός / θεατρικό δρώμενο / Στάδιο εκτέλεσης.

Δ΄ φάση: Φάση ανάλυσης / Στάδιο επεξεργασίας πολλαπλών επιπέδων (συζήτηση κριτική ανάλυση, εικαστική επεξεργασία, συγγραφή κειμένων κλπ.).



Σχήμα 3. Τέσσερις φάσεις ανάπτυξης Θεατρικού Παιχνιδιού (Πηγή: Κουρετζής, 1991)

Πιο συγκεκριμένα, στα εργαστήρια που υλοποιήθηκαν οι φάσεις οργανώθηκαν ως εξής:

Α΄ φάση: Οι επιμορφούμενοι εξοικειώθηκαν με έναν άλλο κώδικα συμπεριφοράς, επικοινώνησαν μεταξύ τους και με τους εμψυχωτές, έγινε προσπάθεια να αποδεσμευτούν από επιφυλάξεις και δειλίες, με κύριο στόχο τη συγκρότηση μιας ομάδας και τη δυναμική αλληλεπίδραση αυτής. Οι παραπάνω στόχοι επιτεύχθηκαν μέσα από κινητικά παιχνίδια, ελεύθερη ή κατευθυνόμενη σωματική έκφραση και αισθησιοκινητική δράση με διάφορες μουσικές ή ήχους.

Β΄ φάση: Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν ομάδες ρόλων μέσα από διάφορα ερεθίσματα μορφών τέχνης και αντικείμενα. Μορφές τέχνης που αξιοποιήθηκαν ήταν κείμενα (διηγήματα, ποιήματα και μύθοι), τραγούδια, εικόνες και βίντεο. Όλα αυτά ενέπνευσαν τους συμμετέχοντες, όπως εμπνέουν και τους μαθητές να ερμηνεύουν και να εξερευνούν με τη δική τους ματιά στάσεις και γεγονότα μέσα σε ένα δραματουργικό περιβάλλον (Παπαδόπουλος, 2007). Τα αρχικά κείμενα αποτέλεσαν «προκείμενα» (O' Neill, 1995, 19-20) για τη δημιουργία του «κειμένου» των συμμετεχόντων, της δικής τους δηλαδή αυτοσχέδιας ιστορίας. Τα ερεθίσματα υπαινίσσονταν ένα δραματικό περιβάλλον και «συνδυαστικά κίνητρα» (compound stimulus). Η αξιοποίηση των συνδυαστικών κινήτρων (αντικείμενα, εικόνες κ.ά.), όπως προτείνει ο J. Somers (1996), δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εικάσουν και να αναζητήσουν δεσμούς και καταστάσεις ανάμεσα στα πρόσωπα και τα γεγονότα λειτουργώντας πολλαπλά ενισχυτικά στο ξετύλιγμα ενός μύθου ή μιας πλοκής.

Οι ομάδες, λοιπόν, μπήκαν σε μια διαδικασία παιχνιδιού ρόλων (ρόλο επιλεγμένο από τους συμμετέχοντες). Κάποιοι από αυτούς τους ρόλους εξελίχθηκαν, τροποποιήθηκαν ή εμπλουτίστηκαν από τους ίδιους. Ορισμένα από τα θέματα και από τους ρόλους αναπτύχθηκαν ανεξάρτητα ή παράλληλα στη διαλεκτική τους σχέση σχηματίζοντας έναν άξονα. Αρκετοί ρόλοι εμπλουτίστηκαν με ελεύθερη επιλογή από σημεία «όψης», με μεταμφίεση, διαμόρφωση μάσκας και προσώπου, καθώς και από σημεία του σκηνικού χώρου με πρόχειρα μέσα και υλικά (όπως πανιά και μικροαντικείμενα). Οι εμψυχωτές σε όλη αυτή τη διαδικασία συντόνιζαν και έδιναν ερεθίσματα χωρίς να κατευθύνουν.

Γ΄ φάση: Οι ομάδες επέλεξαν ένα από τα θέματα-ερεθίσματα της προηγούμενης φάσης και το εμπλούτισαν με στοιχεία προσωπικά τους, ώστε να δημιουργήσουν ένα σκηνικό δρώμενο ή μια δράση στο χώρο – σύμφωνα με τις επιλογές και τη σκέψη κάθε ομάδας. Στο παραγόμενο αποτέλεσμά τους ενσωμάτωσαν τεχνικές θεάτρου, όπως σωματικές εκφράσεις, κινητικές φόρμες, παντομίμα, στοιχεία grotesque, σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς, δημιουργία περιβάλλοντος δράσης, διάλογο ή αφήγηση. Ουσιαστικά στη φάση αυτή η δημιουργία της δικής τους ιστορίας ολοκληρώθηκε με ένα δρώμενο ως καλλιτεχνικό καρπό των αυτοσχέδιων σκηνών και του στοχασμού (Elam, 2001). Μετά την τελική σύνθεση κάθε ομάδα παρουσίασε στις άλλες το δρώμενό της.

Δ΄ φάση: Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τα θέματα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά προσεγγίστηκαν. Οι επιμορφούμενοι κατέθεσαν σκέψεις, συναισθήματα και προβληματισμούς για την εμπειρία που βίωσαν. Έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν:

ποια από τα μέρη και φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού μπορούν να μεταφερθούν στη σχολική τάξη και με ποιον τρόπο,

ποια διδακτικά αντικείμενα μπορεί να διδαχθούν μέσα από αυτή την τεχνική ανάλογα με τον κλάδο και τη βαθμίδα των εκπαιδευτικών,

ποιοι παράγοντες θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ανασταλτικοί και πώς θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν.

Επισημάνθηκε ότι ένα θεατρικό παιχνίδι δεν μπορεί ποτέ να είναι το ίδιο, εφόσον κάθε φορά προστίθεται το προσωπικό στοιχείο, οι διαφορετικές προσλαμβάνουσες και ανάγκες των εμπλεκόμενων μερών. Ένα θεατρικό παιχνίδι είναι πάντοτε κατάλληλα σχεδιασμένο ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της ομάδας που εμπλέκεται στη διαδικασία. Ο κανόνας των επιλογών του δραματουργικού υλικού και των τρόπων που αυτό εκφράζεται ποικίλλει βάσει τόσο των ατόμων όσο και της χρονικής στιγμής που συντελείται.

Συμπεράσματα

Από τη διερεύνηση όλων των παραπάνω στοιχείων προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα, χρήσιμα για περαιτέρω αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις επιμορφώσεις αυτές και τις προϋπάρχουσες γνώσεις, απόψεις και εμπειρίες τους σχετικά με την ενσωμάτωση της παιδαγωγικής του θεάτρου στην εκπαίδευση, κύριο εύρημα της

αποδελτίωσης των αρχικών ερωτηματολογίων ήταν ότι βασική επιμορφωτική ανάγκη των εκπαιδευτικών είναι η σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη (82%). Πολύ λίγοι από τους εκπαιδευτικούς (16%) δήλωσαν ότι είχαν προηγούμενη εμπειρία στο συγκεκριμένο αντικείμενο της ενσωμάτωσης της παιδαγωγικής του θεάτρου στην εκπαίδευση, γι' αυτό και το θεώρησαν ως εξαιρετικά ενδιαφέρον και χρήσιμο. Στην πλειοψηφία τους (91%) ανέφεραν ότι αναζητούν κυρίως επιμορφώσεις πρακτικού προσανατολισμού και βιωματικού χαρακτήρα, σε μορφή εργαστηρίου, στις οποίες, έχοντας οι ίδιοι το ρόλο του «μαθητή», μπορούν να κατανοήσουν σε βάθος την πρακτική εφαρμογή των μεθόδων και τεχνικών αυτών στη διδακτική πράξη.

Στα τελικά ερωτηματολόγια οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά τη διαδικασία (κακή: 0%, μέτρια: 2%, ικανοποιητική: 5%, καλή: 18% πολύ καλή: 75%) και το περιεχόμενο (κακό: 0%, μέτριο: 2%, ικανοποιητικό: 3%, καλό: 17% πολύ καλό: 78%) των εργαστηρίων στα οποία συμμετείχαν, καθώς, όπως επισήμαναν, τους εφοδίασαν με πρακτικές γνώσεις, τις οποίες δεν είχαν, και συνέβαλαν στη διεύρυνση και αναπλαισίωση της διδασκαλίας τους με σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους, όπως η ομαδοσυνεργατική, η αλληλεπίδραση ομάδας και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι σε μεγάλο ποσοστό (72%) θεωρούν πως η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών συνιστά ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο, που επιθυμούν να εφαρμόσουν στην εκπαιδευτική πράξη με απώτερο στόχο την αναβάθμισή της και την ουσιαστικότερη επικοινωνία με τους μαθητές τους, καθώς μπορεί να ενισχύσει πιο «αδύναμους» μαθητές ή παιδιά που δεν αναλαμβάνουν εύκολα πρωτοβουλία.

Παρ' όλα αυτά, ένα μεγάλο ποσοστό (52%) επισήμανε την ύπαρξη δυσκολιών στην εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη. Ως κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες στην ενσωμάτωση θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αξιοποίησή τους στη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων επισημάνθηκαν οι εξής: i. το ανελαστικό Α.Π.Σ., ii η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, iii. η επιφυλακτική στάση ως προς την εισαγωγή καινοτομιών τόσο από Διευθυντές όσο και από εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες και iv. η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής (απουσία απαραίτητου εξοπλισμού, ανεπαρκείς και ακατάλληλοι χώροι) των σχολείων.

Ειδικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκτός των παραπάνω, επισημάνθηκαν επιπλέον ως ανασταλτικοί παράγοντες: i) τα ασφυκτικά χρονικά πλαίσια κάλυψης της ύλης, κυρίως στο Λύκειο και ιδίως σε ειδικότητες με μονόωρα εβδομαδιαία μαθήματα, και ii) η εφαρμογή των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων εκτός Ωρολογίου Προγράμματος. Ως προς το τελευταίο, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπογράμμισαν το γεγονός ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων υλοποιούνται προαιρετικά, εκτός σχολικού ωραρίου και δεν είναι ενσωματωμένα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως στην Πρωτοβάθμια, με αποτέλεσμα να εναπόκειται στο «φιλότιμο», το ενδιαφέρον ή την επιθυμία των εκπαιδευτικών εάν θα υλοποιήσουν κάποιο Πρόγραμμα, ενώ συχνά δεν υπάρχει διαθεσιμότητα των μαθητών λόγω φροντιστηρίων και υποχρεώσεων που ακολουθούν μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Επιπλέον, σε απομακρυσμένες, επαρχιακές σχολικές μονάδες, όπου οι μαθητές μετακινούνται με την τοπική συγκοινωνία, είναι αδύνατον να παραμείνουν στο σχολείο μετά τη λήξη των μαθημάτων. Όπως, επίσης, ανέφεραν, τα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια προωθούν σε μικρό ποσοστό δυνατότητες για την υλοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων με αξιοποίηση θεατρικών και άλλων τεχνικών, ειδικά στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, όπου η εκπαίδευση συνδέεται γραμμικά με την ακαδημαϊκή γνώση.

Πέρα από τους εξωγενείς παράγοντες, όμως, ανασταλτικό στοιχείο στην ενσωμάτωση τεχνικών θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία φάνηκε να είναι και οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Αρκετοί εκπαιδευτικοί (27%) ανέφεραν ότι θεωρούν πως ορισμένα διδακτικά αντικείμενα και ενότητες δεν μπορούν παρά μόνο με το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης να κατακτηθούν από τους μαθητές. Επίσης, από ορισμένους

εκπαιδευτικούς (9%) εκφράστηκαν φόβοι μήπως μέσα από διαδικασίες πιο ελεύθερης έκφρασης και χρήσης βιωματικών τεχνικών διακινδυνεύσει η ισορροπία και η «πειθαρχία» στην τάξη. Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί (13%) φαίνεται ότι αισθάνονται ανασφάλεια για την εισαγωγή και χρήση τέτοιων τεχνικών στη διδασκαλία τους, εξαιτίας της ελλιπούς γνώσης τους λόγω απουσίας συστηματικής επιμόρφωσης. Για παράδειγμα, σε πολλούς από τους συμμετέχοντες στις επιμορφώσεις όροι και τεχνικές, όπως «θεατρικό παιχνίδι», «δραματοποίηση», «κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί», συγχέονταν ως προς το περιεχόμενο και τη διαδικασία τους.

Όσον αφορά την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών μετά από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις επιμορφώσεις, ενδιαφέρον έχει ο τρόπος και ο βαθμός που αυτές ενσωματώθηκαν στα παραγόμενα αποτελέσματα των Προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από την αποδελτίωση των τελικών εκθέσεων αξιολόγησης των Προγραμμάτων, τα θεατρικά δρώμενα προτιμήθηκαν σε μεγάλη έκταση ως μορφή παρουσίασης των Προγραμμάτων στις τελικές εκδηλώσεις, φτάνοντας σε ποσοστό 84%. Είναι, μάλιστα, ενδεικτικό ότι, ακόμα και εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν Προγράμματα διαφορετικής θεματικής (π.χ. φιλαναγνωσία, ανθρώπινα δικαιώματα κ.ά.), εισήγαγαν στις τελικές παρουσιάσεις θεατρικές τεχνικές, όπως σύντομα δρώμενα, διαλόγους και αυτοσχεδιασμούς.

Ενώ, όμως, όπως επισημαίνεται στις ενδιάμεσες και τελικές εκθέσεις αξιολόγησης, η χρήση ποικίλων θεατρικών τεχνικών αξιοποιήθηκε ως διδακτική μεθοδολογία κατά την υλοποίηση Πολιτιστικών Προγραμμάτων, δεν συμβαίνει το ίδιο με τη διδασκαλία των βασικών διδακτικών αντικειμένων στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Ειδικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι δυσκολίες ενσωμάτωσης στην τάξη αυξάνουν προοδευτικά όσο ανεβαίνουν οι βαθμίδες (Γυμνάσιο, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ). Αξιοσημείωτο, όμως, είναι ότι ακόμα και εκείνοι που διατύπωσαν δισταγμούς σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής τους στην τάξη, μετακινήθηκαν από την αρχική τους στάση και τουλάχιστον μία φορά επιχείρησαν να εφαρμόσουν κάποια από τις τεχνικές στη διδασκαλία τους.

Σημειώνεται, τέλος, ότι, αρκετοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (74%) είχαν συμμετάσχει ήδη και σε πρότερες επιμορφωτικές δράσεις ποικίλης θεματολογίας, στοιχείο που κατέδειξε ένα είδος «ανακύκλωσης» ατόμων που ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν και θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους σε όσο το δυνατόν περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα. Επιπλέον, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (82%) έλαβε μέρος στο σύνολο σχεδόν των παραπάνω επιμορφωτικών δράσεων με θεματική την Παιδαγωγική του θεάτρου, γεγονός που δημιούργησε μια σταθερή ομάδα αυτομόρφωσης, η οποία λειτούργησε αλληλεπιδραστικά μέσα από την ανταλλαγή ιδεών, απόψεων, προβληματισμών προς όφελος των ίδιων των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει τη συμβολή των επιμορφωτικών δράσεων στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.

Κάποιες διαπιστώσεις, ωστόσο, οδηγούν σε προβληματισμό και υπαγορεύουν διερεύνηση. Για παράδειγμα, εφόσον αρκετοί εκπαιδευτικοί, όπως προέκυψε από τα ερωτηματολόγια, έχουν ελλιπείς γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο και αισθάνονται ανασφαλείς στην πρακτική εφαρμογή στην τάξη, γιατί τα ποσοστά συμμετοχής στα σεμινάρια και τις επιμορφώσεις είναι μικρά σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών του νομού; Επιπλέον, γιατί δεν αναλαμβάνουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί πρωτοβουλίες εμπλοκής σε διαδικασίες αυτομόρφωσης (τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης) και παρατηρείται μια μορφή «ανακύκλωσης» ατόμων στις διάφορες επιμορφώσεις;

Ενδιαφέρον, τέλος, θα είχε οι επιμορφωτικές δράσεις να επεκταθούν στην αξιοποίηση και άλλων παραστασιακών τεχνών, πέρα από το θέατρο, όπως ο χορός, η μουσική, το τραγούδι, προκειμένου να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερες παραστασιακές τέχνες, κάτι που θα οδηγήσει στην ανανέωση των εκπαιδευτικών τεχνικών και στην ανάπτυξη νέων μορφών διδασκαλίας με πρακτικό - βιωματικό χαρακτήρα, στοιχεία που συνιστούν βασικά χαρακτηριστικά ενός ανοιχτού, δημιουργικού σχολείου.

Αναφορές

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι* (μτφρ. Ε. Πανίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Bronner, S. (2011). *Critical theory: A very short introduction*. N. York: Oxford University Press.

Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W., (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου, επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ιών.

Efland, A. (2002). *The arts, human development and education*. Berkeley: McCutchan.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.

Elam, K. (2001). *Η σημειωτική θεάτρου και δράματος* (μτφρ. Κ. Διαμαντάκου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Green, M. (2000). *Releasing the imagination*. San Francisco: Jossey- Bass.

Javeau, C. (1996). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (μτφρ., επιμ. Κ. Τζαννόνε - Τζωρτζή). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Leenhardt, P. (1973). *L'enfant et l' expression dramatique.* Paris: Casterman (Collection Enfance-Education-Enseignement).

Marion, P. & Felix, M. (1980). From denial to self-esteem: Art therapy with mentally retarded. *Arts in Psychotherapy*, 7 (3), 201-205.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McCarthy, K. F. (2001). *The performing arts in a new era*. Santa Monica, CA: Rand.

Norusis, M. J. (2002). *SPSS 11.0 Guide to Data Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.

O' Neill, C. (1995). *Drama words*. Portsmouth: Heinemann.

Somers, J. (1996). *Drama and theatre in education: Contemporary research*. North York: Captus Press.

Βεργίδης, Δ. (επιμ.) (2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).

Γαλάνη, Μ. (1997). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*. Πάτρα: Παν/μιο Πατρών.

Γκόβας, Ν., & Δεμερτζή, Κ. (2001). Πολιτιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εμπειρίες και Σκέψεις Εκπαιδευτικών για τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα: Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*, 73-84. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβας, Ν. (2004). Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις. Στο *Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*, 13-16. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο για στην Εκπαίδευση.

Γραμματάς, Θ. (2015). *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. & Τζαμαριάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δαφιώτη, Α. (2010). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: θεατρικές παραστάσεις και θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Διάπλαση.

Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής στοχαστικής διαδικασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούβης, Α. (2010). *Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ανάλυση Ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Κόκκος, Α. & συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο: Προετοιμασία για δραματοποίηση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κουρετζής, Λ. (2018). *Από το θεατρικό παιχνίδι στην οργανωμένη παράσταση.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Λενακάκης, Α. (2004). Θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση και μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού. Μια πρόκληση δημιουργικότητας. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.) *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις. Πρακτικά 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση*, 110-116. Αθήνα: Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Μουδατσάκης, Τ. Ε. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση: από τον Stanislavky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.

Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπιρμπίλη, Μ. (επιμ.) (2014). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Οδηγίες Διδασκαλίας για το Διδακτικό Αντικείμενο του Θεάτρου για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο στις Δ.Υ.Ε.Π. Ν211549/ Δ2/12-12-2016 έγγραφο ΥΠΠΕΘ.

Οδηγίες για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2018 – 2019. 140101/Δ2/29-08-2018 έγγραφο ΥΠΠΕΘ.

Οδηγίες για τη Διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄ και Β΄ Τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018-19. 142758/Δ2/04-09-2018 έγγραφο ΥΠΠΕΘ.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου*. Αθήνα: Κέδρος.

Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιδιωτική έκδοση.

Σμυρναίος, Α. (2009). *Λατρεία και νεύρωση στην Παιδαγωγική της Καινοτομίας: Σημειώσεις σε μια μετανεωτερική φιλοσοφία της παιδείας*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Σπάθης, Δ. (2008). *Ο Διαφωτισμός και το Νεοελληνικό Θέατρο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο και πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι εγώ, εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για το βαθμό κατοχής επικοινωνιακών δεξιοτήτων των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Κανίδου Ζωή
Διευθύντρια Λυκείου, ΥΠΑΙΘ,
zoikanidou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον βαθμό κατοχής των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών προκειμένου να διαπιστωθεί αν διασφαλίζεται αυτή από το υπάρχον σύστημα επιλογής των στελεχών και με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται αποτελεσματική ηγεσία στις σχολικές μονάδες καθώς οι επικοινωνιακές δεξιότητες καθορίζουν την άσκηση της ηγεσίας. Επίσης θεωρήσαμε ενδιαφέρον να συγκρίνουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών μεταξύ τους. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και Διευθυντές κλήθηκαν μέσω ερωτηματολογίου να αξιολογήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των Διευθυντών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Διευθυντές κατέχουν επικοινωνιακές δεξιότητες σε πολύ καλό επίπεδο, με τις απόψεις όμως των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ως προς τον βαθμό κατοχής τους. Οι Διευθυντές αξιολόγησαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες πολύ υψηλότερα από τους εκπαιδευτικούς κάτι που υποδεικνύει ότι το επίπεδο αυτοεπίγνωσης και ακριβούς αυτοαξιολόγησης των Διευθυντών ίσως δεν είναι ικανοποιητικό.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνιακές δεξιότητες, διευθυντής, εκπαιδευτικοί, αυτοαξιολόγηση

Εισαγωγή

Η επικοινωνία, ως ο μηχανισμός μέσω του οποίου οι άνθρωποι προσπαθούν να κατανοήσουν τους άλλους, να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους αλλά και να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες αποτελεί τη σημαντικότερη εμπειρία επαφής με το περιβάλλον τους και μέσα από αυτή τη διαδικασία διαμορφώνονται, διαπαιδαγωγούνται και αναπτύσσουν ανθρώπινες σχέσεις (Μπακιρτζής, 2003). Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως η σχολική μονάδα, ο ρόλος της επικοινωνίας είναι θεμελιώδης και ο τρόπος επικοινωνίας του Διευθυντή με όλους τους εμπλεκόμενους, διαμορφώνει ανάλογα το σχολικό κλίμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτήν και χαρακτηρίζει το ηγετικό προφίλ του (Halawah, 2005 Γουρναρόπουλος, 2007 Σαΐτης, 2002). Ο ρόλος του Διευθυντή είναι πολυδιάστατος και θα πρέπει να διαθέτει τις ικανότητες αυτές με τις οποίες θα μπορεί να χειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Οφείλει να αναπτύξει δεξιότητες για να μπορεί να επιχειρηματολογεί και να πείθει, να υποκινεί και να ενεργοποιεί το προσωπικό του, να προωθεί τη συνεργασία η οποία συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Goleman, 2011 Tyler, 2016 Αναγνωστοπούλου, 2005 Σαΐτης, 2008 Στραβάκου, 2003), να κατανοεί στάσεις, αντιλήψεις και συναισθήματα, να επιλύει πολύπλοκα προβλήματα, να στηρίζει και να ενισχύει τους άλλους μέσω της ανατροφοδότησης και της καθοδήγησης (Goleman et al., 2014 Hoy & Miskel, 2001).

Ένας αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει τεχνικές, νοητικές και κοινωνικές-διαπροσωπικές δεξιότητες, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και οι επικοινωνιακές (Gardner, 2004 Hoy & Miskel, 2001 Lewis et al., 2007 Κατσαρός, 2008 Κόκκος, 2005). Ένας Διευθυντής σχολικής μονάδας που καλείται να αναλάβει τον ρόλο του ηγέτη επιβάλλεται να επιδεικνύει καλές επικοινωνιακές δεξιότητες για να μπορεί να κινητοποιήσει το προσωπικό του, να εμπνεύσει αφοσίωση, να καλλιεργήσει την προσήλωση του προσωπικού στο όραμα

του σχολείου (Okon, 2014 Πλατσίδου, 2010) και να προσφέρει τα εχέγγυα για τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων (Murphy, 2000). Σύμφωνα με έρευνα των Stravakou & Lozgka (2018) οι Διευθυντές ως σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να έχουν δεξιότητες επικοινωνίας, να είναι ενεργητικοί και προσεκτικοί ακροατές όταν συνομιλούν με τους άλλους, να διευκολύνουν και να προκαλούν την επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στο σχολείο, να μπορούν να επικοινωνούν και να μεταδίδουν στους εκπαιδευτικούς τους στόχους του σχολείου και να είναι πρόθυμοι να επικοινωνούν με τους άλλους. Η Barrett (2006) επίσης ισχυρίζεται ότι οι ηγέτες χρησιμοποιούν την επικοινωνία για να διοικήσουν και ένας αποδοτικός ηγέτης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται για τις καλές επικοινωνιακές του δεξιότητες. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι ο ρόλος των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι καθοριστικός στην άσκηση της ηγεσίας καθώς μια επιτυχημένη και αποτελεσματική επικοινωνία οδηγεί σε μια αποτελεσματική ηγεσία.

Επικοινωνιακές δεξιότητες

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των διοικητικών στελεχών κρίνονται απαραίτητες από τους Katz (1974) και Joshi (2017) ενώ κατά τον Goleman (2011) αποτελούν τον θεμέλιο λίθο των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο Dick (1997) υποστηρίζει ότι για να υπάρξει αποτελεσματική και επιτυχημένη επικοινωνία, χρειάζονται τρία είδη επικοινωνιακών δεξιοτήτων:

δεξιότητες έκφρασης, με τις οποίες μπορεί κανείς να εκφράσει και να μεταφέρει ένα μήνυμα αποτελεσματικά, μέσω της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας. Μπορεί επίσης να δώσει πληροφορίες στους άλλους σχετικά με τη συμπεριφορά τους, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά μας αλλά και για τις δικές του προθέσεις μέσω της αλληλεπίδρασης που προκαλείται από τον τόνο της φωνής, τις κινήσεις και τη γλώσσα του σώματος και η οποία λαμβάνει χώρα στον εργασιακό χώρο αλλά και στις προσωπικές σχέσεις (Ivey & Gluckstern, 1995). Επομένως ένας Διευθυντής θα πρέπει να συνοδεύει το λόγο του με ένα μεγάλο φάσμα μη λεκτικών σημάτων, όπως τα παραγλωσσικά φαινόμενα, οι εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα (Βρεττός, 2003), οι χειρονομίες, οι στάσεις του σώματος (Argyle, 1981), η απόσταση που κρατά από τους συνομιλητές (Argyle, 1988), το χαμόγελο (Goleman et al., 2014), ακόμα και με την εμφάνιση του (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1997 Παπανούτσος, 1984), προκειμένου να συμβάλλει σε μια επιτυχημένη επικοινωνία μαζί τους.

δεξιότητες ακρόασης, με τις οποίες μπορεί κανείς να λαμβάνει πληροφορίες από άλλους που αφορούν τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις προθέσεις τους αλλά και τη δική του συμπεριφορά. Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας δεν εξαρτάται μόνο από τον τρόπο που εκφράζεται κανείς, αλλά και από τον τρόπο που ακούει τον συνομιλητή του. Η ενεργητική ή προσεκτική ακρόαση είναι η δεξιότητα να ακούει κανείς προσεκτικά τον συνομιλητή του, να είναι συγκεντρωμένος και να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που του δίνει συντελώντας στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Χρησιμοποιώντας ερωτήσεις, παραφράζοντας για να δοθεί ανατροφοδότηση στον ομιλητή, διατηρώντας οπτική επαφή, ενθαρρύνοντάς τον για τη διεξαγωγή της συζήτησης και ανακεφαλαιώνοντας τα όσα ειπώθηκαν εξασφαλίζεται μια ενεργητική ακρόαση (Ivey & Gluckstern, 1995 Goleman, 2000 Σταμάτης, 2013). Η σιωπή επίσης αποτελεί κανόνα για μια ενεργητική ακρόαση (Kabir, 2017) και διατηρεί ανοιχτούς τους διαύλους επικοινωνίας, δείχνει σεβασμό στον συνομιλητή και του δίνει την ευκαιρία να συνεχίσει την ομιλία του (Tauber, 1999).

δεξιότητες διαχείρισης της επικοινωνιακής διαδικασίας με τις οποίες είναι σε θέση κάποιος να την διαχειριστεί αποτελεσματικά. Η ανάγκη ύπαρξης της δεξιότητας αυτής σε ένα Διευθυντή είναι επιβεβλημένη και για να το πετύχει θα πρέπει πρωτίστως να μπορεί να διαχειριστεί τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων και να διαθέτει ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή ενσυναίσθηση, αυτοεπίγνωση, αυτοκυριαρχία και αυτοέλεγχο (Goleman, 2011). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διαθέτει ο Διευθυντής την δεξιότητα της *ενσυναίσθησης* προκειμένου να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται το κλίμα που δημιουργείται στον εργασιακό του χώρο και να μπορεί να το κατευθύνει έτσι ώστε να

ωφελείται το παραγόμενο έργο, να ενισχύεται η ομαδικότητα και να αποφεύγονται οι εντάσεις (Άνθης κ.ά., 2006). Αυτός που διαθέτει *αυτοεπίγνωση* έχει *επίγνωση των συναισθημάτων του*, μπορεί δηλαδή να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, τις επιπτώσεις τους και τα αποτελέσματά τους˙ ξέρει τι νιώθει και γιατί, καθώς επίσης συνειδητοποιεί τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα συναισθήματά του και σε αυτά που πιστεύει, κάνει και λέει (Goleman, 2000). Αναγνωρίζει επίσης με ποιο τρόπο επηρεάζουν τα συναισθήματά του την επίδοσή του και έχει επίγνωση των αξιών και των στόχων του. Μέρος της αυτοεπίγνωσης αποτελεί η *ακριβής αυτοαξιολόγηση* με την οποία μπορεί να γνωρίζει κανείς τις ικανότητες και τα όριά του, τα δυνατά και αδύνατα σημεία του. Έρευνες έχουν συσχετίσει θετικά την αυτοεπίγνωση με την επίδοση της ηγεσίας και διαπιστώθηκε ότι οι Διευθυντές-ηγέτες που η αυτοαξιολόγησή τους συμφωνούσε με την αξιολόγηση των υφισταμένων και των προϊσταμένων τους παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα επίδοσης στην ηγεσία, ενώ αντίθετα αυτοί που υπερεκτίμησαν τις ικανότητές τους παρουσίαζαν χαμηλότερες επιδόσεις στην άσκηση της ηγεσίας (Sosik & Megerian, 1999). *Αυτοκυριαρχία* και *αυτοέλεγχος* είναι η ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς την εσωτερική του κατάσταση και να είναι σε θέση να διατηρεί την ψυχραιμία του ακόμα και σε δύσκολες καταστάσεις, να έχει καθαρή σκέψη και να μπορεί να μένει εστιασμένος στο αντικείμενό του κάτω από συνθήκες πίεσης. Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι μια επικοινωνιακή διαδικασία κατά την οποία μπορεί κανείς σε περίπτωση διαφωνιών να διαπραγματεύεται και να προτείνει λύσεις (Goleman, 2000) και είναι το «κλειδί» για την ανάπτυξη και διατήρηση καλών σχέσεων (Joshi, 2017). Σημαντικός παράγοντας στη διαχείριση των συγκρούσεων, είναι η αποτελεσματική επικοινωνία και η κατοχή επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως είναι η *διαπραγμάτευση*, η *πειθώ*, η *ενσυναίσθηση* (Σταμάτης, 2013) η *διαχείριση του θυμού* (Joshi, 2017) και η *εποικοδομητική κριτική* (Baron, 1990). Τέλος το *χιούμορ* αποτελεί σημαντικό επικοινωνιακό εργαλείο του αποτελεσματικού ηγέτη καθώς ευνοεί τη δημιουργία θετικού κλίματος, την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και συμβάλλει στην αλληλοκατανόηση και στην ουσιαστική επικοινωνία (Ziegler et al., 2010).

Μεθοδολογία έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών στην άσκηση του ηγετικού τους ρόλου, όπως προκύπτει από το εισαγωγικό μέρος, θέσαμε ως σκοπό της παρούσας έρευνας την διερεύνηση του βαθμού κατοχής επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν αυτές διασφαλίζονται από το ισχύον σύστημα επιλογής στελεχών ούτως ώστε να επιτυγχάνεται αποτελεσματική ηγεσία. Διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώσαμε ήταν:

Ποιος είναι ο βαθμός κατοχής επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εάν αυτός θεωρείται ικανοποιητικός για μια αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας;

Υπάρχει διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών με αυτές των Διευθυντών για το βαθμό κατοχής των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών και τι μπορεί να σημαίνει αυτό;

Ως ερευνητικό εργαλείο για την έρευνά μας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο καθώς η μέθοδος αυτή δίνει την δυνατότητα στα υποκείμενα της έρευνας να απαντήσουν ανώνυμα, εύκολα και γρήγορα. Θεωρήσαμε ότι λόγω της φύσης της έρευνας, επειδή καλούνταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες του Διευθυντή τους, ήταν επιβεβλημένη η διατήρηση της ανωνυμίας και γι αυτό προκρίθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο το ηλεκτρονικό διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση και την κατηγοριοποίηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε τρεις ομάδες, σύμφωνα με τον Dick όπως αυτές προαναφέρθηκαν. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Στα επόμενα τρία μέρη ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των Διευθυντών τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα από το 1 μέχρι το 5 ανάλογα με την

συχνότητα χρήσης τους. Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε εννέα ερωτήσεις που αφορούσαν τις δεξιότητες ακρόασης των Διευθυντών˙ συγκεκριμένα πόσο συχνά ο Διευθυντής τους: ακούει προσεκτικά τον συνομιλητή του και εάν είναι συγκεντρωμένος στις πληροφορίες που του δίνει χωρίς να σκέφτεται την πιθανή δική του απάντηση, αν διακόπτει τον συνομιλητή του εικάζοντας το τι πρόκειται να πει ή αλλάζοντας την συζήτηση, αν έχει την υπομονή να ακούσει όλα όσα έχει να του πει ο συνομιλητής, αν διατηρεί οπτική επαφή με τον συνομιλητή του, αν επιβεβαιώνει με διάφορες εκφράσεις ότι τον παρακολουθεί και τον ενθαρρύνει να συνεχίσει την συζήτηση, αν ελέγχει, επιβεβαιώνει και επαληθεύει τα λεγόμενα του συνομιλητή του, αν ακούει σιωπηλός και χωρίς να γίνεται επικριτικός άσχετα αν συμφωνεί ή όχι με τις απόψεις του. Στο τρίτο μέρος οι δέκα ερωτήσεις αφορούσαν τις δεξιότητες έκφρασης και οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την συχνότητα προσαρμογής του τόνου της φωνής του Διευθυντή ανάλογα με τον συνομιλητή, της συνοδείας του λόγου του με εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες και τη στάση του σώματος, της χρήσης του χαμόγελου, το είδος της χειραψίας, την προσεκτική εμφάνιση, την εναρμόνιση της συμπεριφοράς με τα λόγια, την σαφήνεια και καθαρότητα του λόγου, την ένταση και καθαρότητα της φωνής και τέλος την σαφήνεια και ειλικρίνεια στην μετάδοση των πληροφοριών. Στο τέταρτο μέρος με δεκαπέντε ερωτήσεις που αφορούσαν τις δεξιότητες διαχείρισης της επικοινωνιακής διαδικασίας αξιολογήθηκαν οι Διευθυντές ως προς την κατοχή χιούμορ, ενσυναίσθησης, αυτοκυριαρχίας, αυτοελέγχου, αυτοσυγκράτησης, ψυχραιμίας και ειλικρίνειας, την ανάληψη ευθύνης των πράξεών τους, την άμεση επίλυση συγκρούσεων, την διάθεση συνεργασίας για επίλυση προβλημάτων, την υποστήριξη και ανάπτυξη της συνεργασίας, την αποδοχή της διαφορετικότητας, κατά πόσο συγχωρεί, τιμωρεί ή εκδικείται. Οι Διευθυντές αξιολόγησαν αντίστοιχα τον εαυτό τους για τις ίδιες επικοινωνιακές δεξιότητες.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Αρχικά έγινε πιλοτική έρευνα σε ένα δείγμα 10 εκπαιδευτικών και στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Για την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Α του Cronbach και ο οποίος βρέθηκε πολύ μεγαλύτερος από το κατώτερο ανεκτό όριο του 0,7 και συγκεκριμένα για τις δεξιότητες ακρόασης ο δείκτης ήταν 0,903, για τις δεξιότητες έκφρασης 0,809 και για τις δεξιότητες διαχείρισης επικοινωνιακής διαδικασίας 0,970. Η εγκυρότητα αφορά το εάν η έρευνα μετράει πραγματικά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε. Προκειμένου να διασφαλίσουμε την εγκυρότητα της δικής μας έρευνας, σύμφωνα με τον Cohen et al. (2007), στο στάδιο του σχεδιασμού επιλέξαμε την κατάλληλη μεθοδολογία προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία ούτως ώστε να συλλεχθούν τα δεδομένα που χρειαζόμαστε. Δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο να εξασφαλίζει την ορθή κατανόηση, προσπαθήσαμε να αποφύγουμε την οποιαδήποτε ασάφεια στη διατύπωση των ερωτημάτων και των οδηγιών (μετά από τις διορθώσεις της πιλοτικής έρευνας) και δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εγκυρότητα του περιεχομένου, καλύπτοντας σε μεγάλο βαθμό τα αντικείμενα που σκοπεύουμε να ερευνήσουμε. Κατά το στάδιο της συλλογής δεδομένων, η επιλογή του διαδικτυακού ερωτηματολογίου περιορίζει το φαινόμενο του Hawthorne (Coombs & Smith, 2003) και ελαχιστοποιεί τις επιδράσεις από το φαινόμενο της αντιδραστικότητας (Cohen et al., 2007) καθώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν παρακολουθούνται από τον ερευνητή και συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο ανώνυμα επιλέγοντας οι ίδιοι τον τόπο και τον χρόνο συμπλήρωσης και όλα αυτά διασφαλίζουν την εγκυρότητα της έρευνας.

Δειγματοληψία

Παράλληλα με τα ερωτηματολόγια συντάχθηκε συνοδευτική επιστολή για το θέμα και το σκοπό του ερωτηματολογίου και διαβεβαίωνε την ανωνυμία των ερωτώμενων. Στη συνέχεια εστάλησαν με ηλεκτρονική αλληλογραφία μέσω των 25 σχολείων Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης των Δήμων Αλεξανδρούπολης και Σουφλίου, στους 566 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε αυτά και οι οποίοι αποτέλεσαν τον πληθυσμό-στόχο της έρευνάς μας. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που συλλέχτηκαν ανέρχονταν στα 173 και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας, το οποίο θεωρείται τυχαίο καθώς όλοι είχαν την ίδια πιθανότητα συμμετοχής, αφού προωθήθηκε το ερωτηματολόγιο σε όλο τον πληθυσμό και επίσης είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού καθώς από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι τα ποσοστά για το φύλο των συμμετεχόντων και τη δυναμικότητα του σχολείου στο οποίο ανήκουν είναι ανάλογα με την αντιπροσώπευσή τους στο συνολικό πληθυσμό (Howard & Sharp, 2001) (Creswell, 2016). Αναλυτικότερα από τους 173 συμμετέχοντες οι 65 ήταν άνδρες και 108 γυναίκες και οι 129 προέρχονταν από μεγάλα σχολεία (άνω των 21 εκπαιδευτικών) και οι 44 από μικρότερα σχολεία, ποσοστά ανάλογα του πληθυσμού.

Αποτελέσματα

Αρχικά κωδικοποιήσαμε τις μεταβλητές μας στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS ver.23. και πριν την επεξεργασία των δεδομένων μας, προβήκαμε στη δημιουργία νέων μεταβλητών για την διευκόλυνση της ανάλυσης και εξαγωγής συμπερασμάτων. Δημιουργήσαμε τρεις νέες συνεχείς μεταβλητές μία για κάθε ομάδα επικοινωνιακών δεξιοτήτων και οι οποίες προέκυψαν από τον μέσο όρο των μεταβλητών της κάθε ομάδας. Από τις 10 δεξιότητες της ακρόασης προέκυψε η μεταβλητή «Δεξιότητες ακρόασης», από τις 9 δεξιότητες έκφρασης προέκυψε η μεταβλητή «Δεξιότητες έκφρασης» και από τις 15 δεξιότητες διαχείρισης επικοινωνιακής διαδικασίας προέκυψε η μεταβλητή «Δεξιότητες διαχείρισης».

Για να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα για το ποιος είναι ο βαθμός κατοχής επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους Διευθυντές, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της Περιγραφικής Στατιστικής και υπολογίσαμε την Μέση Τιμή και την Τυπική Απόκλιση των μεταβλητών όλων των ομάδων δεξιοτήτων, όπως απεικονίζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις

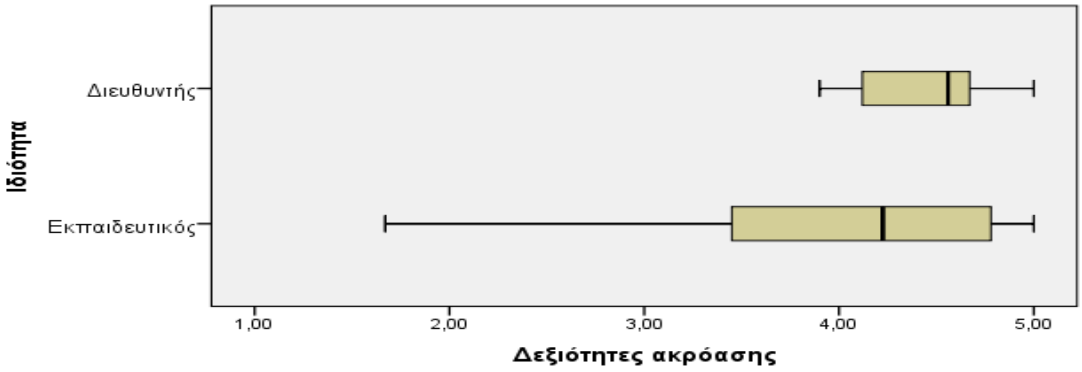
	N	Mean	Std. Deviation
Δεξιότητες ακρόασης	173	4,0658	,79293
Δεξιότητες έκφρασης	173	4,0128	,64364
Δεξιότητες διαχείρισης	173	4,0243	,90056
Valid N (listwise)	173		

Διαπιστώνουμε ότι για όλες τις ομάδες επικοινωνιακών δεξιοτήτων σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων οι Διευθυντές τους κατέχουν αυτές σε ικανοποιητικό επίπεδο, καθώς οι Μέσες Τιμές τους είναι ελαφρώς πάνω από το 4.

Στη συνέχεια και προκειμένου να διερευνήσουμε το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα, αν δηλαδή υπάρχουν διαφορές στην αξιολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ίδιων των Διευθυντών, αρχικά υπολογίσαμε τα Μέτρα Θέσης για όλες τις μεταβλητές ανά ιδιότητα συμμετέχοντα που παρουσιάζονται στους αντίστοιχους πίνακες και απεικονίζονται στα θηκογράμματα. Στον πίνακα 2 με τα μέτρα θέσης των δεξιοτήτων ακρόασης παρατηρούμε ότι σύμφωνα με την αξιολόγηση που έκαναν οι ίδιοι οι Διευθυντές η Μέση Τιμή (=4,47) είναι υψηλότερη από αυτή που προέκυψε από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών(=4,02) και με μικρότερη Τυπική Απόκλιση (=0,366) έναντι (=0,814) των εκπαιδευτικών. Επίσης οι τιμές της αξιολόγησης εκ μέρους των Διευθυντών καλύπτουν ένα πολύ μικρό εύρος (=1,10) έναντι αυτού των εκπαιδευτικών (=3,33) με τις τιμές τους να κυμαίνονται από το από το 3,90 έως το 5,00 και από το 1,67 έως το 5,00 αντίστοιχα. Το θηκόγραμμα στο Σχήμα 1 απεικονίζει την διασπορά των τιμών και παρατηρούμε ότι τα δεδομένα των Διευθυντών παρουσιάζουν ασυμμετρία και αυτά που είναι μικρότερα από τη διάμεσο παρουσιάζουν μεγαλύτερη διασπορά ενώ τα δεδομένα των εκπαιδευτικών κατανέμονται σχεδόν συμμετρικά γύρω από τη διάμεσο.

Πίνακας 2. Μέτρα θέσης δεξιοτήτων ακρόασης

	Θέση		Statistic	Std. Error
Δεξιότητες ακρόασης	Εκπαιδευτικός	Mean	4,0212	,06521
		Std. Deviation	,81450	
		Minimum	1,67	
		Maximum	5,00	
		Range	3,33	
	Διευθυντής	Mean	4,4753	,08894
		Std. Deviation	,36673	
		Minimum	3,90	
		Maximum	5,00	
		Range	1,10	



Σχήμα 1. Θηκόγραμμα δεξιοτήτων ακρόασης ανά ιδιότητα

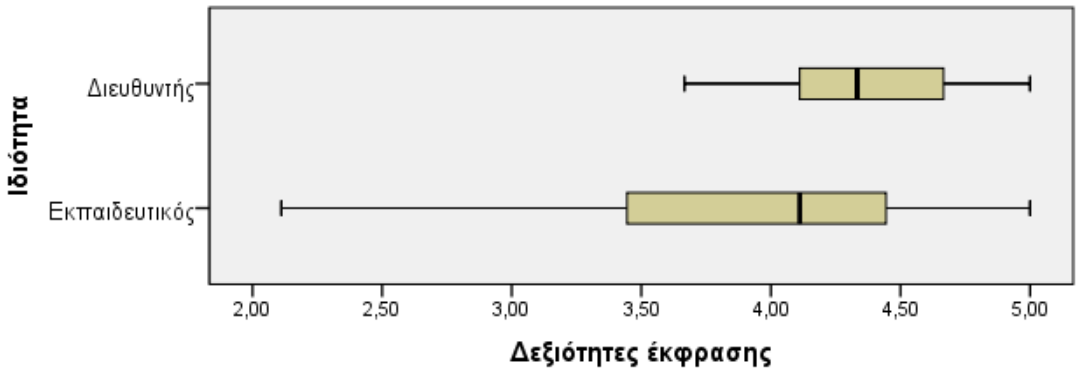
Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα μέτρα θέσης των δεξιοτήτων έκφρασης ανά ιδιότητα όπου η Μέση Τιμή για την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς =3,97 και αντίστοιχα από τους ίδιους τους Διευθυντές =4,36 με αντίστοιχες Τυπικές Αποκλίσεις 0,65 και 0,38. Το εύρος διακύμανσης των τιμών από τους εκπαιδευτικούς (=2,89) είναι μεγαλύτερο από αυτό των Διευθυντών (=1,33) με τιμές που κυμαίνονται από 2,11 έως 5 και 3,67 έως 5 αντίστοιχα.

Πίνακας 3. Μέτρα θέσης δεξιοτήτων έκφρασης

	Θέση		Statistic	Std. Error
Δεξιότητες έκφρασης	Εκπαιδευτικός	Mean	3,9744	,05246
		Std. Deviation	,65520	
		Minimum	2,11	
		Maximum	5,00	
		Range	2,89	
	Διευθυντής	Mean	4,3660	,09324
		Std. Deviation	,38443	
		Minimum	3,67	
		Maximum	5,00	
		Range	1,33	

Στο θηκόγραμμα στο Σχήμα 2 παρατηρούμε την διαφορά στο εύρος των τιμών καθώς και ότι τα δεδομένα και των εκπαιδευτικών αλλά και των Διευθυντών παρουσιάζουν ασυμμετρία, με τα δεδομένα των Διευθυντών που είναι μεγαλύτερα από τη διάμεσο να

παρουσιάζουν μεγαλύτερη διασπορά ενώ των εκπαιδευτικών μεγαλύτερη διασπορά παρουσιάζουν αυτά που είναι μικρότερα από τη διάμεσο.



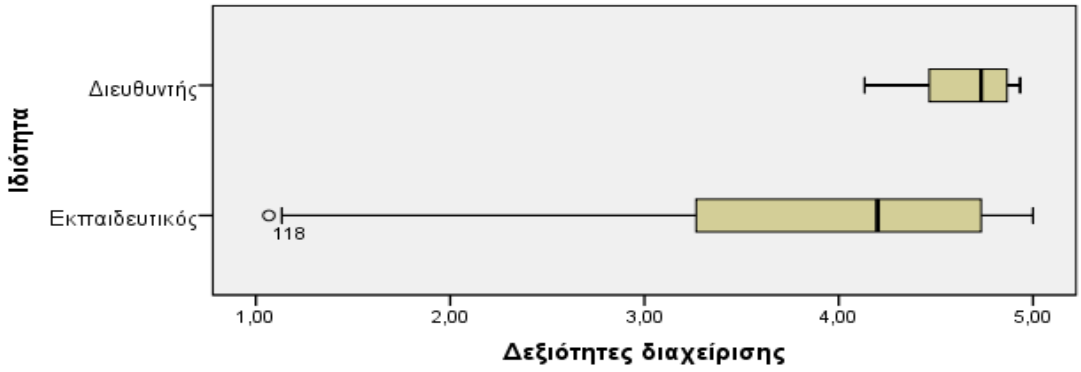
Σχήμα 2. Θηκόγραμμα δεξιοτήτων έκφρασης ανά ιδιότητα

Όσον αφορά τις δεξιότητες διαχείρισης της επικοινωνιακής διαδικασίας και πως αυτές αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές, στον Πίνακα 4 παρατηρούμε ότι από την αξιολόγηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών προκύπτει μια χαμηλότερη Μέση Τιμή (=3,95) έναντι των Διευθυντών (=4,64) με Τυπική Απόκλιση 0,92 και 0,25 αντίστοιχα. Επίσης παρατηρούμε πολύ μεγάλη διαφορά στο εύρος των τιμών, καθώς για τους εκπαιδευτικούς είναι 3,93 με τιμές που κυμαίνονται από το 1,07 έως το 5, ενώ για τους Διευθυντές το εύρος είναι 0,80 και οι τιμές τους κυμαίνονται από το 4,13 έως το 4,93. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια μεγάλη διαφορά στην εκτίμηση των δεξιοτήτων διαχείρισης της επικοινωνιακής διαδικασίας ανάλογα με την ιδιότητα των συμμετεχόντων και εάν αυτή είναι στατιστικά σημαντική θα το εξετάσουμε στη συνέχεια.

Πίνακας 4. Μέτρα θέσης δεξιοτήτων διαχείρισης επικοινωνιακής διαδικασίας

	Θέση		Statistic	Std. Error
Δεξιότητες διαχείρισης	Εκπαιδευτικός	Mean	3,9568	,07366
		Std. Deviation	,92002	
		Minimum	1,07	
		Maximum	5,00	
		Range	3,93	
	Διευθυντής	Mean	4,6431	,06287
		Std. Deviation	,25921	
		Minimum	4,13	
		Maximum	4,93	
		Range	,80	

Στο θηκόγραμμα του Σχήματος 3 παρατηρούμε την μεγάλη διαφορά στο εύρος των δεδομένων των εκπαιδευτικών με αυτά των Διευθυντών και επίσης την ασυμμετρία που παρουσιάζουν οι τιμές και των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών, με τα δεδομένα που είναι μικρότερα από τη διάμεσο να παρουσιάζουν μεγαλύτερη διασπορά και για τις δύο ομάδες ενώ παρατηρείται και μια ακραία τιμή στα δεδομένα των εκπαιδευτικών.



Σχήμα 3. Θηκόγραμμα δεξιοτήτων διαχείρισης επικοινωνιακής διαδικασίας ανά ιδιότητα

Αξιοσημείωτο είναι ότι σε όλα τα θηκογράμματα παρατηρούμε ότι το 1^{ο} τεταρτημόριο, δηλαδή το 25% των τιμών των μεταβλητών κυμαίνεται σε αρκετά χαμηλά επίπεδα. Στη συνέχεια και προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν οι διαφορές που προέκυψαν μεταξύ των υποκειμένων (εκπαιδευτικοί-διευθυντές) είναι στατιστικά σημαντικές, θα έπρεπε να προβούμε σε σύγκριση μέσων όρων. Πριν όμως προχωρήσουμε σε αυτό αρχικά προβήκαμε στον «έλεγχο καλής προσαρμογής» για την κατανομή των τιμών των μεταβλητών μας με το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov (K-S) (Πίνακας 5) προκειμένου να επιλέξουμε τα κατάλληλα κριτήρια ελέγχου. Το κριτήριο αυτό ελέγχει τη μηδενική υπόθεση ότι η κατανομή των δεδομένων μας δεν διαφέρει από την κανονική, άρα το αποτέλεσμα θέλουμε να είναι στατιστικά μη σημαντικό. Τα αποτελέσματα του τεστ για τις μεταβλητές «Δεξιότητες ακρόασης», «Δεξιότητες έκφρασης» και «Δεξιότητες διαχείρισης επικοινωνιακής διαδικασίας», όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5, μας δίνουν τιμή p=0,000 για όλες τις μεταβλητές, άρα <0,001, οπότε ως στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι οι τιμές των μεταβλητών μας ακολουθούν κανονική κατανομή. Οπότε έχοντας δεδομένα που οι τιμές τους δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, τα καταλληλότερα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσουμε για τις αναλύσεις μας είναι τα μη παραμετρικά (Μακράκης, 2005 Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Πίνακας 5. Έλεγχος καλής προσαρμογής

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Δεξιότητες ακρόασης	,119	173	,000	,918	173	,000
Δεξιότητες έκφρασης	,107	173	,000	,960	173	,000
Δεξιότητες διαχείρισης	,139	173	,000	,885	173	,000

Καθώς το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν να συγκρίνουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επικοινωνιακές δεξιότητες των Διευθυντών τους, με αυτές των ίδιων των Διευθυντών, αρχικά προβήκαμε σε αναλύσεις των δεδομένων ανά ιδιότητα χρησιμοποιώντας το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney αφού οι ομάδες της μεταβλητής μας «Ιδιότητα» είναι δύο (Εκπαιδευτικός – Διευθυντής). Οπότε διατυπώσαμε τις παρακάτω υποθέσεις:

Ho *«οι κατανομές των τιμών της αξιολόγησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών από τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές είναι ακριβώς ίδιες.»*

H_1 *«οι κατανομές των τιμών της αξιολόγησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών από τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές διαφέρουν ως προς τους μέσους όρους τους»*

Στην περίπτωσή μας ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η «Ιδιότητα» με δύο επίπεδα και εξαρτημένες μεταβλητές οι «Δεξιότητες ακρόασης», «Δεξιότητες έκφρασης» και «Δεξιότητες διαχείρισης». Μετά την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ο Πίνακας 6, όπου στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα σύνολα των κατατάξεων και ο μέσος όρος κατάταξης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών. Παρατηρούμε ότι οι Διευθυντές σε όλες τις κατηγορίες των δεξιοτήτων αξιολόγησαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες πολύ υψηλότερα απ' ότι οι εκπαιδευτικοί, καθώς εμφανίζουν τις υψηλότερες τιμές στη στήλη Mean Rank του πίνακα στον μέσο όρο ιεραρχήσεων (110,32 για την ακρόαση, 113,88 για την έκφραση, 121,88 για την διαχείριση).

Στο δεύτερο μέρος του πίνακα περιλαμβάνονται οι τιμές των στατιστικών, όπου η στατιστική σημαντικότητα είναι p=0,043, p=0,020, και p=0,002 αντίστοιχα για τις δεξιότητες ακρόασης, έκφρασης και διαχείρισης επικοινωνιακής διαδικασίας, άρα <0,05. Από τη διερεύνηση αυτών των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών, όσον αφορά τον βαθμό κατοχής όλων των ομάδων δεξιοτήτων των διευθυντών τους. Απορρίπτεται επομένως η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% καθώς **(U=929,5, Z= -2,025, p=0,043)** για τις δεξιότητες ακρόασης, **(U=869,0, Z= -2,335, p=0,020)** για τις δεξιότητες έκφρασης και **(U=733, Z= -3,027, p=0,002)** για τις δεξιότητες διαχείρισης επικοινωνιακής διαδικασίας (Field, 2016).

Πίνακας 6. Πίνακας ιεραρχήσεων

	Ιδιότητα	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Δεξιότητες ακρόασης	Εκπαιδευτικός	156	84,46	13175,50
	Διευθυντής	17	110,32	1875,50
	Total	173		
Δεξιότητες έκφρασης	Εκπαιδευτικός	156	84,07	13115,00
	Διευθυντής	17	113,88	1936,00
	Total	173		
Δεξιότητες διαχείρισης	Εκπαιδευτικός	156	83,20	12979,00
	Διευθυντής	17	121,88	2072,00
	Total	173		

	Δεξιότητες ακρόασης	Δεξιότητες έκφρασης	Δεξιότητες διαχείρισης
Mann-Whitney U	929,500	869,000	733,000
Wilcoxon W	13175,500	13115,000	12979,000
Z	-2,025	-2,335	-3,027
Asymp. Sig. (2-tailed)	,043	,020	,002

Συζήτηση

Καθώς ο τρόπος που χρησιμοποιείται η επικοινωνία από τους Διευθυντές έχει άμεση σχέση με την ηγεσία και την αποτελεσματικότητά της, θέλαμε να διερευνήσουμε τον βαθμό κατοχής των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των Διευθυντών, προκειμένου να δούμε εάν μέσα από το υπάρχον σύστημα επιλογής στελεχών διασφαλίζεται η κατοχή τους και κατ' επέκταση και η αποτελεσματική ηγεσία. Ζητήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των ίδιων των Διευθυντών γιατί θέλαμε να ερευνήσουμε και τις τυχόν διαφορές μεταξύ τους. Σύμφωνα

με τις απόψεις όλων των συμμετεχόντων φαίνεται ότι οι Διευθυντές κατέχουν σε ικανοποιητικό επίπεδο τις δεξιότητες ακρόασης, έκφρασης και διαχείρισης της επικοινωνιακής διαδικασίας. Διαπιστώθηκαν όμως στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με την ιδιότητά τους (εκπαιδευτικοί, Διευθυντές). Οι Διευθυντές τείνουν να αξιολογούν τις δεξιότητές τους πολύ υψηλότερα απ' ότι τις αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα σχολεία τους. Οι Διευθυντές φαίνεται να υπερεκτιμούν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες αξιολογώντας τες σχεδόν ως άριστες, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως ικανοποιητικές.

Σύμφωνα με την θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Goleman, οι ηγέτες προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά μια επικοινωνιακή διαδικασία, θα πρέπει να διαθέτουν ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, στοιχείο της οποίας αποτελεί η αυτοεπίγνωση και η *ακριβής αυτοαξιολόγηση*. Θα πρέπει δηλαδή να γνωρίζουν τις ικανότητές και τα όριά τους και να γνωρίζουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Λαμβάνοντας επίσης υπόψην έρευνες όπως των Bratton et al. (2011) και των Sosik & Megerian (1999) οι οποίοι έχουν διαπιστώσει ότι οι ηγέτες που υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους παρουσιάζουν έλλειμμα σε στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αυτοεπίγνωση και συνεκτιμώντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας από τα οποία διαπιστώνεται ότι οι Διευθυντές του πληθυσμού μας υπερεκτιμούν τις δεξιότητές τους, προβληματιζόμαστε ότι αυτό μπορεί να υποδηλώνει πως ένα ποσοστό των Διευθυντών δεν διαθέτουν ικανοποιητικά αυτοεπίγνωση και ακριβή αυτοαξιολόγηση. Επίσης οι έρευνες αυτές έχουν συνδέσει την συναισθηματική νοημοσύνη με την επίδοση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και οι ηγέτες υπερεκτιμητές των ικανοτήτων τους συνδέθηκαν με χαμηλά επίπεδα ηγετικής επίδοσης. Αυτό ίσως θα έπρεπε να προβληματίσει την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και να εφαρμόσει προγράμματα ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των στελεχών εκπαίδευσης προκειμένου να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Μελετώντας τα αποτελέσματά μας διαπιστώνουμε ένα μεγάλο εύρος των τιμών στα δεδομένα των εκπαιδευτικών. Επίσης είναι εμφανές από όλα τα θηκογράμματα ότι ένα ποσοστό 25% των εκπαιδευτικών έχει αξιολογήσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των Διευθυντών τους αρκετά χαμηλά. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι υπάρχουν Διευθυντές που το επίπεδο των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων δεν είναι αρκετά ικανοποιητικό. Ειδικότερα στις δεξιότητες διαχείρισης της επικοινωνιακής διαδικασίας η διαφορά στο εύρος των τιμών εκπαιδευτικών και Διευθυντών είναι εξαιρετικά μεγάλη, γεγονός που μας προβληματίζει γιατί διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάποιοι Διευθυντές δεν διαχειρίζονται ικανοποιητικά την επικοινωνιακή διαδικασία, που μπορεί να αφορά διαχείριση συγκρούσεων, ζητήματα συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων ή ακόμα και συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς οι τιμές της αξιολόγησής τους στο 1^{ο} τεταρτημόριο είναι μέτριες έως χαμηλές.

Συμπεράσματα

Διαπιστώθηκε από την έρευνά μας, ότι οι Διευθυντές σύμφωνα με τις απόψεις όλων των συμμετεχόντων κατέχουν σε ικανοποιητικό επίπεδο επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά με τις απόψεις των Διευθυντών να αποκλίνουν κατά πολύ από αυτές των εκπαιδευτικών. Οι Διευθυντές φαίνεται να υπερεκτιμούν τις δεξιότητες επικοινωνίας τους και αυτό υποδηλώνει ότι οι Διευθυντές θα πρέπει να αναπτύξουν τα επίπεδα αυτοεπίγνωσης με οποιοδήποτε τρόπο. Επίσης συμπεραίνουμε ότι μερίδα των Διευθυντών ίσως να μην κατέχει ικανοποιητικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για μια αποτελεσματική ηγεσία. Γι' αυτό θα μπορούσε να δοθεί περισσότερη βαρύτητα και προσοχή από τα Υπηρεσιακά Συμβούλια κατά την επιλογή των στελεχών, αφού σύμφωνα και με τον ισχύοντα νόμο θα πρέπει να εξετάζεται η ικανότητα επικοινωνίας του υποψηφίου στελέχους. Τα συμπεράσματα και οι διαπιστώσεις της έρευνας θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα τόσο στους ίδιους τους Διευθυντές σχολικών μονάδων προκειμένου να συνειδητοποιήσουν και να

προβληματιστούν για την σημαντικότητα του θέματος, όσο και στους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας για να φροντίσουν για την επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα επικοινωνίας και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Επίσης μπορούν να δώσουν το ερέθισμα σε άλλους ερευνητές να ασχοληθούν σε βάθος με διαστάσεις του θέματος που δεν εξετάστηκαν από εμάς διεξοδικά ή να ερευνήσουν το θέμα σε μεγαλύτερο δείγμα πανελλαδικά, για μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Σαφώς και δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας για το σύνολο των Διευθυντών της χώρας μας, αφού ο πληθυσμός-στόχος της έρευνάς μας ήταν σε δύο δήμους της περιοχής μας, αλλά πρόθεσή μας ήταν η ανάδειξη του θέματος και οι πτυχές αυτού.

Αναφορές

Argyle, M. (1981). Ψυχολογία της διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Αθήνα: Θυμάρι.

Argyle, M. (1988). Bodily communication (2nd Edition). New York: Taylor & Francis group.

Baron, R. (1990). Countering the effects of destructive criticism: The relative efficacy of four interventions. Journal of Applied Psychology, 75(3), pp. 235-245. doi:10.1037/0021-9010.75.3.235

Barrett, D.J. (2006). Strong communication skills a must for today's leaders. Handbook of Business Strategy, 7(1), pp.385-390. doi.org/10.1108/10775730610619124

Bratton, V., Dodd, N., & Brown, W., (2011). The impact of emotional intelligence on accuracy of self-awareness and leadership performance. Leadership & Organization Development Journal, 32(2), pp.127-149. doi:10.1108/01437731111112971

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Coombs, S. J., & Smith, I. D. (2003, May). The Hawthorne Effect: Is it a help or hindrance in social science research? Change: Transformations in Education(6).

Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση - Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής Έρευνας (2η έκδοση). Περιστέρι: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Dick, B. (1997). Communication skills. Ανάκτηση 5 16, 2018, από http://www.aral.com.au/resources/communicn.html

Field, A. (2016). Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM. Αθήνα: Προπομπός.

Gardner, H. (2004). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Goleman, D. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας (13η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ". Αθήνα: Πεδίο.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2014). Ο νέος ηγέτης - Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών. Αθήνα: Πεδίο.

Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. Education, 126(2), σσ. 334-345.

Howard, K., & Sharp, J. A. (2001). Η Επιστημονική Μελέτη - Οδηγός Σχεδιασμου και Διαχείρισης Πανεπιστημιακών Ερευνητικών Εργασιών. Αθήνα: Gutenberg.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). Educational administration.Theory, research and practice (6th Edition). New York: McCraw-Hill.

Ivey, A. E., & Gluckstern, N. B. (1995). Συμβουλευτική: Βασικές δεξιότητες επιρροής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Joshi, M. (2017). Soft skills (1st Edition.). bookboon.com. doi:ISBN 978-87-403-1905-7

Kabir, S. (2017). Communication skills. In S. M. Kabir, Essentials of Counseling (1st Edition, pp. 95-118). Banglabazar - Dhaka: Abosar Prokashana Sangstha.

Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. Leadership Developement. Ανάκτηση 4 2, 2019, από https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator

Lewis, P., Goodman, S., Fandt, P., & Michlitsch, J. (2007). Management: Challenges for tomorrow's leaders. USA: Thomson South-Western.

Murphy, J. T. (2000). The unheroic side of leadership. In Educational Leadership (pp. 114-125). San Francisco: Jossey-Bass. Ανάκτηση 3 20, 2019, από https://archive.org/

Okon, J. E. (2014). Communication skills in educational administration. Calabar Nigeria: University of Calabar Press.

Sosik, J., & Megerian, L., (1999). Understanding Leader Emotional Intelligence and Performance: The Role of Self-Other Agreement on Transformational Leadership Perceptions. Group & Organization Management, 24(3), pp.367-390.

Stravakou, P., & Lozgka, E. (2018). School principals as leaders: Pre-service and in-service teachers' perspective. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 5(3), pp. 109-117. Ανάκτηση 3 25, 2019, από www.prosoc.eu

Tauber, R. T. (1999). Classroom management - Sound theory and effective practice (3th Edition). London: Bergin & Garvey.

Tyler, D. E. (2016, November). Communication behaviors of principals at high performing Title I elementary schools in Virginia: School leaders, communication, and transformative efforts. Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership, 2(2), pp. 2-16.

Ziegler, V., Boardman, G., & Thomas, D. M. (2010, July 29). Humor, leadership, and school climate. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 58(8), pp. 346-348. doi:https://doi.org/10.1080/00098655.1985.9955580

Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Άνθης, Χ., & Κακλαμάνης, Θ. (2006). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Ανάκτηση 5 13, 2018, από hyperlink http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_ΔΙΟΙΚΗΣΗ_ΣΧΟΛΙΚΩΝ_ΜΟΝΑΔΩΝ.pdf

Βρεττός, Ι. Ε. (2003). Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Διδακτορική Διατριβή.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κόκκος, Α. (2005). Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες: για ποιο λόγο και με ποιον τρόπο. 2ο Διεθνές Συνέδριο "Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες" (σσ. 5-23). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μακράκης, Β. Γ. (2005). Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS. Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ. Ν. (2003). Επικοινωνία και Αγωγή. Αθήνα: Gutenberg

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1997). Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων - Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπανούτσος, Ε. (1984). Πρακτική Φιλοσοφία. Αθήνα: Δωδώνη.

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Αθήνα: Gutenberg.

Ρούσσος, Π. Λ., & Τσαούσης, Γ. (2011). Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS. Αθήνα: Τόπος.

Σαΐτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο - Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Χρίστος Αθ. Σαΐτης.

Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σταμάτης, Π. Ι. (2013). Επικοινωνία στην Εκπαίδευση. Ζεφύρι: Διάδραση.

Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Αξιολόγηση του έργου των διευθυντών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Καραγιαννόπουλος Πέτρος
Βιολόγος Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης, MSc στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση
pkaragiann@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα του έργου των διευθυντών τους. Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου 105 ερωτήσεων-δεικτών, που απαντήθηκε από 152 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω εννέα κριτηρίων σε 4 τομείς αξιολόγησης. Στα αποτελέσματα φαίνεται πως οι διευθυντές ασκούν σε ικανοποιητικό βαθμό το διοικητικό και οργανωτικό τους έργο, ενώ οι τομείς στους οποίους αυτό χρειάζεται βελτίωση είναι εκείνοι της επιμόρφωσης, της αύξησης των τυπικών προσόντων και της γενικότερης επιστημονικής και εκπαιδευτικής δράσης, της άσκησης εποπτείας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που συνολικά επιτελείται στις σχολικές μονάδες. Η έρευνα δεν έδειξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων, ενώ σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών έδειξε διαφορές ως προς την άσκηση καθηκόντων ευθύνης, και ως προς την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή. Παρόμοιες διαφορές καταγράφονται σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων όσον αφορά στην αποτίμηση στην υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του διευθυντή, στην άσκηση καθηκόντων ευθύνης, καθώς στην επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη του διευθυντή.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση, αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση

Εισαγωγή

Σχετικές έρευνες για την ηγεσία των σχολικών μονάδων (Camburn, Rowan, & Taylor 2003· Crowther, 2003· Waters, Marzano, &McNulty, 2003) δείχνουν ότι ολοένα και περισσότερο η αποτελεσματική διαχείριση των σχολείων εξαρτάται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ο διευθυντής αποτελεί βασικό πρόσωπο της προώθησης για την υλοποίηση των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων που πρέπει να γίνονται εντός του σχολείου (Fullan, 2007). Τέτοιου είδους πεποιθήσεις αντανακλούν σε ισχυρές απαιτήσεις και προσδοκίες για την σχολική ηγεσία, θεωρώντας τον διευθυντή ως τον κυριότερο παράγοντα που επηρεάζει και μεταμορφώνει τη σχολική μονάδα. Έτσι ο τρόπος επιλογής των καταλληλότερων εκπαιδευτικών για την ευαίσθητη αυτή διοικητική θέση ευθύνης, αποτελεί μόνιμο ζητούμενο από την πλευρά της πολιτείας. Η παραπάνω επιλογή σίγουρα περνά μέσα από την αξιολόγηση του πολύπλευρου έργου που καλούνται να φέρουν σε πέρας οι διευθυντές.

Οι Αρμοδιότητες και το πολυσύνθετο έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Στην σημερινή κοινωνία της τεχνολογίας, της πληροφορίας και της παγκοσμιοποίησης οι απαιτήσεις των μαθητών, των γονέων, της πολιτείας και των εκπαιδευτικών είναι αυξημένες, οπότε ο διευθυντής καλείται να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί επιτυχώς στις παραπάνω ανάγκες. Αναμφίβολα το έργο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι πολυσύνθετο και δεν εξαντλείται στην διεκπεραίωση μόνο των διοικητικών εντολών της Πολιτείας και των γραφειοκρατικών αναγκών που καθημερινά προκύπτουν (Κατσαρός, 2008). Η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας πρέπει να λειτουργεί πέρα από γραφειοκρατικού τύπου αντιλήψεις με απώτερο στόχο την ενδυνάμωσή της (Πασιαρδή και Πασιαρδή, 2000). Ο διευθυντής είναι η «ψυχή» του σχολείου και επωμίζεται

ένα έργο απαιτητικό και σύνθετο, με μόνο εφόδιο συνήθως την εμπειρία του ως εκπαιδευτικός καθώς στην ελληνική πραγματικότητα τα διευθυντικά στελέχη προέρχονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή, έχουν διαμορφωθεί με διάφορους νόμους και διατάγματα. Τα καθήκοντα που απορρέουν από τον θεσμικό ρόλο του διευθυντή περιγράφονται σε συγκεκριμένα άρθρα της σχετικής νομοθεσίας (άρ.11 του Ν1566/1985, άρ.27,28,29,30, 32Ν. 2525/97 , Δ1/105657/8.10.2002). Ο διευθυντής αναλαμβάνει με την εκλογή του 47 απαιτητικά καθήκοντα. Καθήκοντα διοικητικά, οικονομικά, οργανωτικά, εκπαιδευτικά, εποπτικά, κοινωνικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά, όπως επίσης και διδακτικά (Λεμονή& Κολεζάκης, 2013).

Ως ηγέτης, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να έχει όραμα για τον οργανισμό που διοικεί και να συστρατεύει όλους τους υπόλοιπους στην επίτευξη των κοινών τους στόχων (Μπουραντάς, 2005, όπ. αναφ. στον Σαΐτη 2008: 26). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, διευθυντής έχει διδακτικά, διοικητικά και εποπτικά καθήκοντα και η συμβολή του στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής ανταποκρίνεται στους παρακάτω ρόλους): α) του οργανωτή, β) του επόπτη, γ) του εκπαιδευτή, δ) του συντονιστή, ε) του εκπαιδευτικού και παιδαγωγού, στ) του ρυθμιστή λειτουργικών ζητημάτων, ζ) του εκπρόσωπου ενός σχολείου ανοικτού προς την κοινωνία η) του ηγέτη του οργανισμού που διευθύνει (Σαΐτης, 2008).

Η αξιολόγηση του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Η προσπάθεια βελτίωσης της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου ήταν, είναι και θα είναι μόνιμο και διαρκές ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Πασιαρδής, 2014). Η αξιολόγηση του έργου και της προσωπικότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αφορά όλες τις απαραίτητες διαδικασίες και ενέργειες που καταβάλλει είτε ως διοικητικό στέλεχος είτε ως εκπαιδευτικός -ειδικά στην περίπτωση όπου κάποιος υποψήφιος διευθυντής δεν έχει ακόμα θητεύσει ως διοικητικό μέλος-, στα πλαίσια της βελτίωσης του συνολικότερου έργου που επιτελεί η σχολική μονάδα. Η αξιολόγηση αυτή λοιπόν είναι εσωτερική, διαμορφωτική και ασκείται από τα κατώτερα στρώματα δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς προς τα ανώτερα στρώματα της σχολικής ιεραρχίας δηλαδή προς τα διοικητικά στελέχη της μονάδας. Πρόκειται λοιπόν για μια αξιολόγηση «εκ των έσω και κάτω προς τα έσω και άνω ». Εκτός από την παραπάνω αξιολόγηση υπάρχει και η τυπική, εξωτερική αξιολόγηση, τελικού σκοπού κατά τις κρίσεις των υποψηφίων διευθυντών που ασκείται από ανώτερες διοικητικές δομές της πολιτείας για την επιλογή του καταλληλότερου υποψήφιου ο οποίος θα φέρει σε πέρας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το δύσκολο έργο της Διοίκησης της σχολικής μονάδας. Με βάση τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών αυτά κατά κύριο λόγο εστιάζουν στα τυπικά προσόντα, τη διδακτική εμπειρία, τη διοικητική εμπειρία και φυσικά τη συνέντευξη, όπου μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι αποτιμάται η προσωπικότητα και η συγκρότηση του υποψηφίου. Η σημασία του τρόπου επιλογής του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι νευραλγικής σημασίας και αντανακλά στην βαρύτητα του ρόλου του, αφού αυτός επωμίζεται τον κύριο συντονισμό όλων των δυνάμεων που δρουν στη σχολική μονάδα με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία της και την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2000). Στα πλαίσια της αποκέντρωσης, του εκδημοκρατισμού και της συμμετοχικότητας, ο επαναπροσδιορισμός των συστημάτων αξιολόγησης έφτασε και στο σημείο να εμπλέξει τον σύλλογο διδασκόντων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του έργου του Διευθυντή της. Η αναγκαιότητα, η μορφή, ο τρόπος και η συχνότητα αυτής της εμπλοκής αποτελεί ζητούμενο της παρούσας ερευνητικής προσπάθεια

Σκοπός και Επιμέρους Στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Θα μπορούσε λοιπόν να αποτελέσει το έναυσμα για την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης σχετικά με την αποτελεσματικότητα του έργου του διευθυντή των σχολικών μονάδων.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα - προσδοκώμενα αποτελέσματα

1. Πως αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος το διοικητικό έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων;
2. Πως αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος το οργανωτικό έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων;
3. Πως αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος την άσκηση έργου εποπτείας και επάρκειας των διευθυντών των σχολικών μονάδων;
4. Πως αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος το έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων ως προς την καλλιέργεια κατάλληλου σχολικού κλίματος και παιδαγωγικής κουλτούρας εντός της σχολικής μονάδας;
5. Σε ποιο βαθμό επάρκειας βρίσκεται η επιστημονική και η επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος;
6. Υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια και τους τομείς αξιολόγησης του έργου του διευθυντή με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, και η ηλικία τους;

Μεθοδολογική προσέγγιση και ερευνητικός σχεδιασμός

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, και επιλέχθηκε να είναι ποσοτική. Γενικά είναι τυποποιημένη και καθορισμένη δίνοντας βάρος στον αντικειμενικό και αμερόληπτο χαρακτήρα της. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω απαντήσεων κλειστού τύπου ενός ερωτηματολογίου που περιλάμβανε 105 ερωτήσεις που αποτέλεσαν αντίστοιχους δείκτες αξιολόγησης. Οι τρεις πρώτες αφορούσαν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όπως το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Δέκα ερωτήσεις-δείκτες (Ερ.88 έως 93 και 96-100) ήταν κλειστές περιορισμένης επιλογής του τύπου: Ναι– Όχι– Δεν έχω άποψη. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου της πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Με 0 αντιστοιχούσε η απουσία άποψης για μια συγκεκριμένη ερώτηση-δείκτη. Η θετική άποψη για κάθε ενέργεια-χαρακτηριστικό του Διευθυντή ακολουθεί την ανοδική κλίση από το 1 προς το 4. Οι ερωτήσεις-δείκτες επιλέχθηκαν μέσα από διεθνή σχετική βιβλιογραφία και σχετικό θεωρητικό υπόβαθρο. Διερευνήθηκε λοιπόν η αποτελεσματικότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό συγκείμενο σε τέσσερις άξονες - κατηγορίες αξιολόγησης που προβλέπονται από το υπάρχον νομικό πλαίσιο κατά τις αξιολογικές κρίσεις των παραπάνω υποψηφίων διευθυντών. Η κατηγορία Ι αφορά στην άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η κατηγορία ΙΙ αφορά στην άσκηση έργου εποπτείας και επάρκειας, η κατηγορία ΙΙΙ που αφορά στο σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας η κατηγορία IV που αφορά στην επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή. Για το σκοπό αυτό, οι παραπάνω ερωτήσεις-δείκτες ομαδοποιήθηκαν σε εννέα κριτήρια αξιολόγησης που αφορούσαν στους τέσσερις άξονες-κατηγορίες αξιολόγησης συνολικά όπως αυτές προβλέπονται από την σχετικό νομικό πλαίσιο της συγκεκριμένης αξιολόγησης. Ειδικότερα η παρακάτω δομή της αξιολόγησης στηρίχθηκε στις τέσσερις γνωστές κατηγορίες-άξονες που προβλέπει η σχετική νομοθεσία (Π.Δ 152/2013). Το ερωτηματολόγιο της έρευνας σχεδιάστηκε από τον ερευνητή με βάση την σχετική διεθνή βιβλιογραφία (στηρίχθηκε σε εργασία του Ben Harris -Texas Teacher Apraissal System ,1994 - στο Πανεπιστήμιο Ώστιν του Τέξας), καθώς δεν βρέθηκε αντίστοιχο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που να καλύπτει

ακριβώς τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο έχει υψηλή συνολικά αξιοπιστία 0,965 με βάση τον δείκτη a Cronbach.

Για την Κατηγορία I που αφορά στην άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, χρησιμοποιήθηκαν δύο κριτήρια αξιολόγησης δηλαδή τα κριτήρια 1 και 2.

• Κριτήριο 1: Τρόπος υλοποίησης νομοθετικού πλαισίου με 25 δείκτες αξιολόγησης (ερωτήσεις 4-28).

• Κριτήριο 2: Οργάνωση του έργου του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας με 23 δείκτες αξιολόγησης (ερωτήσεις 29-51).

Για την Κατηγορία II που αφορά στην άσκηση έργου εποπτείας και επάρκειας, χρησιμοποιήθηκαν δύο κριτήρια αξιολόγησης δηλαδή το κριτήριο 3 και το κριτήριο 4.

• Κριτήριο 3: Αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας διευθυντή με 6 δείκτες αξιολόγησης (ερωτήσεις 52-57).

• Κριτήριο 4: Οργάνωση των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, προγραμματισμού και υλοποίησης των δράσεων και τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων, με 8 δείκτες αξιολόγησης (ερωτήσεις 58-64).

Στην Κατηγορία III που αφορά στο σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας χρησιμοποιήθηκε το ομώνυμο κριτήριο αξιολόγησης 5.

• Κριτήριο 5: Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας με 23 δείκτες αξιολόγησης (ερωτήσεις 66-87).

Στην Κατηγορία IV που αφορά στην επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή χρησιμοποιήθηκαν 4 κριτήρια αξιολόγησης (κριτήρια 6,7α,7β και 7γ).

• Κριτήριο 6: Αφορά στην αξιολόγηση των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης του διευθυντή με 6 δείκτες αξιολόγησης (ερωτήσεις 88-93).

• Κριτήριο 7: Αφορά στην αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του διευθυντή. Το κριτήριο αυτό περιλαμβάνει τρία επιμέρους κριτήρια.

7α. Κριτήριο επιμόρφωσης με 2 δείκτες αξιολόγησης (ερωτήσεις 94-95).

7β. Κριτήριο γενικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής δράσης με 4 δείκτες αξιολόγησης (ερωτήσεις 96-99).

7γ. Κριτήριο άσκησης καθηκόντων ευθύνης με 8 δείκτες αξιολόγησης (ερωτήσεις 100-107).

Η Διαδικασία συλλογής δεδομένων και το δείγμα της έρευνας

Μετά την σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε πιλοτική χορήγησή σε τρεις εκπαιδευτικούς ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο ανέβηκε σε ειδική πλατφόρμα στο διαδίκτυο. Η σχετική επιστολή που συντάχθηκε, εστίασε στην ανάγκη της αβίαστης ανώνυμης συμμετοχής των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, με απαραίτητες διευκρινήσεις για το πλαίσιο, το σκοπό και τους στόχους της σχετικής αξιολόγησης που αφορούσε αυτή, καθώς και τον σύνδεσμο πρόσβασης στο περιβάλλον της φόρμας εκπόνησης του ερωτηματολογίου. Η επιστολή στάλθηκε ηλεκτρονικά στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των Γυμνασίων και γενικών Λυκείων της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης της Ανατολικής Αττικής, με άμεσους αποδέκτες τους Διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, από τους οποίους ζητήθηκε η προώθηση της επιστολής προς τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων τους.

Πληθυσμό αναφοράς αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Περιφέρειας του νομού Αττικής. Σκοπός ήταν μέσα από τον πληθυσμό αυτό να προκύψει τυχαίο, ικανό και αντιπροσωπευτικό δείγμα για την εκπόνηση μιας έγκυρης έρευνας. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη ηλεκτρονικά στις διοικήσεις 70 γυμνασίων και λυκείων στα οποία υπηρετούν περίπου 1500 εκπαιδευτικοί. Τελικά λήφθηκαν υπόψη προς ανάλυση 152 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (ή τουλάχιστο συμπληρωμένα σε ποσοστό 98%). Η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες. Ειδικότερα το 59,9% ήταν γυναίκες και το 40,1% ήταν άνδρες. Το 52% των εκπαιδευτικών ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών και το 25,7% στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών. Χαμηλότερα ήταν

τα ποσοστά στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Το 58,6% του δείγματος είχε επαγγελματική προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη και το 26,3% πάνω από 21 έτη.

Η Διαδικασία της Επεξεργασίας των Δεδομένων και οι Στατιστικές Μέθοδοι

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S.25. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι βασικές αρχές τόσο η περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης (Creswell, 2011). Πραγματοποιήθηκαν Α) Ανάλυση Αξιοπιστίας: Το ερωτηματολόγιο είχε υψηλή συνολικά εσωτερική αξιοπιστία 0,965 με βάση τον δείκτη a Cronbach. Ο δείκτης a Cronbach απέδειξε καλή αξιοπιστία σε όλα τα κριτήρια με υψηλότερη τιμή 0, 951 και χαμηλότερη τιμή 0,704. Β) Περιγραφική στατιστική: Παρουσίαση των περιγραφικών αποτελεσμάτων με ποσοστιαίες κατανομές, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις που αφορούσαν τα κοινωνικο-δημογραφικά των εκπαιδευτών και τις απαντήσεις αυτών (Creswell, 2011). Γ) Επαγωγική Στατιστική: Στοχεύοντας στην ανάδειξη πιθανών διαφορών μεταξύ των ερωτήσεων και κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας των μεταβλητών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές τέθηκαν τα κριτήρια και οι κατηγορίες του ερωτηματολογίου και ως ανεξάρτητες μεταβλητές τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και συγκεκριμένα (φύλο, ηλικιακή ομάδα και έτη προϋπηρεσίας). Με βάση τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov (K-S) Test, οι ποσοτικές μεταβλητές ακολουθούσαν την κανονική κατανομή καθώς όλες οι μεταβλητές απέδειξαν $p>0.05$ και έτσι επιλέχθηκαν να εφαρμοστούν παραμετρικοί έλεγχοι. Οι απαντήσεις είχαν κατά πλειοψηφία την κλίμακα Likert (διατεταγμένες μεταβλητές) και στην παρούσα ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν ως ποσοτικές μεταβλητές. Για τη σύγκριση των ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε t-test, ενώ για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσοτέρων των δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς ANOVA και η προσαρμογή κατά Bonferroni. Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα καθορίστηκε στο 0,05.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για το 1ο και το 2ο ερευνητικό ερώτημα, ως προς την άσκηση του διοικητικού και του οργανωτικού έργου των διευθυντών αντίστοιχα, για το 1ο κριτήριο αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν θετικά τη μέριμνα των διευθυντών: 1) για την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών (σε ποσοστό 93%) 2), για για την συντήρηση και την επιδιόρθωση του σχολικού κτιρίου (90,8 %), 3) για την ενημέρωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων για κάθε θεσμική αλλαγή και την παροχή ανάλογων διευκρινήσεων (89,5%), 4) για την άσκηση της διευθυντικής εξουσίας του με δημοκρατικό τρόπο (85,6%), 5) για τη σύγκληση συχνά των συλλογικών οργάνων 84%. Στα πλαίσια του δεύτερου κριτηρίου της ίδιας κατηγορίας αξιολόγησης που αφορά στην οργάνωση του έργου του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν θετικά την μέριμνα από πλευράς των διευθυντών για τα εξής: 1) την οργάνωση του αρχείου της σχολικής μονάδας, την γραμματειακή λειτουργία της και για την ανταπόκρισή της στις υπηρεσιακές υποχρεώσεις (84,9%), 2) τη συνεργασία του με τοπικούς φορείς για την καλύτερη και αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου (82,9%). Σχετικά αναποτελεσματικό έργο στα πλαίσια της αξιολόγησης του πρώτου κριτηρίου παρουσιάστηκε στους δείκτες όπου: 1) το σχολείο δεν αναπτύσσει καθόλου(47,4%) ή αναπτύσσει ελάχιστα (38,8%) εκπαιδευτικά προγράμματα για γονείς και συνεταιρισμούς σχολείου-οικογένειας, οι οποίοι ασχολούνται με θέματα που αφορούν και τα δυο μέρη, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών κτλ. και 2) οι στόχοι του σχολείου, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι προγραμματισμένες εκδηλώσεις και η εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου σε διάφορους τομείς δεν καταγράφονται και δεν

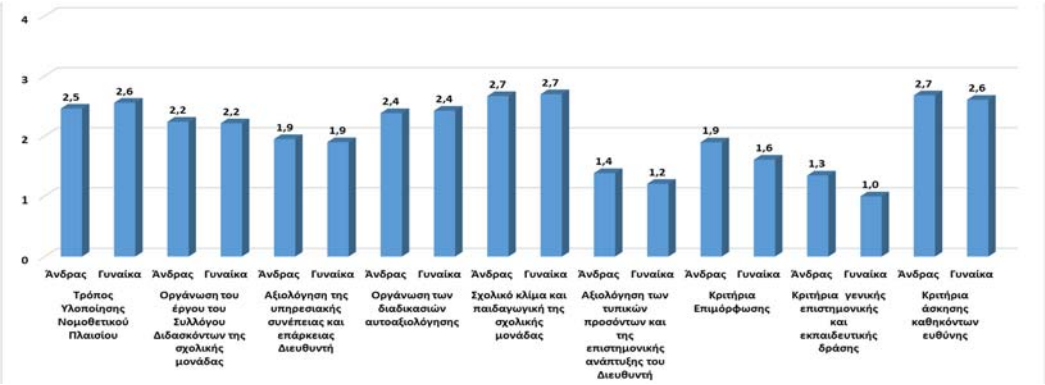
ανακοινώνονται σε ποσοστό 80%. Για το 2ο Κριτήριο αξιολόγησης, οι χαμηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν για πέντε δείκτες αξιολόγησης: 1) Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (93%), ανέδειξε μηδαμινή έως ελάχιστη παρουσία των διευθυντών στην τάξη για παρακολούθηση του μαθήματος, 2) οι διευθυντές δεν ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά συνέδρια κατά 79%, 3) οι εκπαιδευτικοί και η διοίκηση δεν αναλύουν συστηματικά τα αποτελέσματα των εξετάσεων, ώστε να πραγματοποιήσουν εκπαιδευτικές αναπροσαρμογές που χρειάζονται να γίνουν σε ποσοστό 84%, 4) 88% του δείγματος κατέδειξε ότι η διοίκηση δεν οργανώνει εντός του σχολείου σεμινάρια για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σε σχέση με την άσκηση του έργου εποπτείας και αξιολόγησης από τους διευθυντές όσον αφορά στο 3ο κριτήριο αξιολόγησης δεν παρατηρήθηκαν υψηλά ποσοστά αποτελεσματικότητας στο έργο των διευθυντών. Το υψηλότερο ποσοστό καταγράφηκε για την πρόθεση του διευθυντή να καταθέτει τις προσωπικές του απόψεις και προτάσεις για αποτελεσματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις στο έργο των εκπαιδευτικών του σχολείου (ποσοστό περίπου ίσο με 70%). Στο 4ο κριτήριο: 1) Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 85%, υποστήριξαν ότι οι διευθυντές φροντίζουν για τα απαιτούμενα υλικά και μέσα διδασκαλίας που εισηγούνται οι εκπαιδευτικοί. 2) 72,4% είναι το ποσοστό που υποστηρίζει ότι ο διευθυντής καθοδηγεί τον σύλλογο στην ανάθεση ρόλων και αρμοδιοτήτων. Στους δείκτες με χαμηλό βαθμό αποτελεσματικού έργου για το 3ο κριτήριο ξεχωρίζουν: 1) συνολικά ένα υψηλό ποσοστό 75% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι οι διευθυντές δεν περιγράφουν τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών καθόλου ή πολύ λίγο. 2) Οι διευθυντές δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες διασφαλίζοντας ενδοσχολικές ευκαιρίες για επιμορφώσεις, δράσεις, και διασχολικές συνεργασίες που μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το 75% των συμμετεχόντων. Για το 4ο κριτήριο αξιολόγησης: 1) Το 76% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι οι διευθυντές δεν μεριμνούν με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. 2) οι διευθυντές δεν κατευθύνουν και δεν καθοδηγούν τον σύλλογο στην τεκμηρίωση της τελικής αποτίμησης της όλης λειτουργίας της σχολικής μονάδας σε ποσοστό 62%.

Στο πλαίσιο του 3ου ερευνητικού ερωτήματος, για την 3η κατηγορία αξιολόγησης από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποτιμούν θετικά το έργο των διευθυντών τους σε αρκετούς δείκτες Έτσι, 1) Οι διευθυντές φροντίζουν για την πρόληψη εντάσεων μεταξύ μαθητών, μεταξύ καθηγητών καθώς και μεταξύ μαθητών και καθηγητών. 2) Στηρίζουν τους μαθητές σε εκπαιδευτικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο. 3) Επιλαμβάνεται αποτελεσματικά τις περιπτώσεις ανάρμοστης συμπεριφοράς (73% συχνά, 16% πάντα). 4) Οι διευθυντές δείχνουν κλίμα ευγένειας και αλληλοσεβασμού προς όλους. 5) Για το 78% οι διευθυντές είναι προσιτοί με όλους για συζήτηση και συνεργασία για εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα. Οι δείκτες για τους οποίους παρατηρήθηκε αναποτελεσματικό έργο από τους διευθυντές σε σχέση με το σχετικό ερευνητικό ερώτημα είναι λιγοστοί. 1) Οι διευθυντές δεν ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στο να αναλάβουν πρωτοβουλίες και καινοτομίες, σύμφωνα με το 56% του δείγματος. 2) Οι διευθυντές δεν φαίνονται πρόθυμοι να προσκαλούν ή να προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς για ένταξη ή σύσταση ομάδων συνεργασίας σε ποσοστό 56% του δείγματος. 3) Για το 67% των ερωτηθέντων, οι διευθυντές δεν προσδίδουν όραμα, υψηλές προσδοκίες και ιδιαίτερη ταυτότητα καινοτομίας στη σχολική μονάδα, την οποία δεν φαίνεται να μετατρέπουν σε «κοινότητα που μανθάνει». Για το 4ο ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές σε ποσοστό 21% διέθεταν 2ο ή 3ο πτυχίο, τη στιγμή που το 45% των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν είχε άποψη σχετικά. Οι διευθυντές σε υψηλότατο ποσοστό της τάξης του 85% του δείγματος, είναι γνώστες και εφαρμόζουν τις νέες τεχνολογίες σε εκπαιδευτικό και σε διοικητικό επίπεδο. Σε ποσοστό 54% γνωρίζουν τουλάχιστο μια ξένη γλώσσα, ενώ σε ποσοστό 46% είναι κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού διπλώματος ενώ το 10% των διευθυντών

κατέχει και διδακτορικό δίπλωμα. Για το 50% του δείγματος οι διευθυντές επιμορφώνονται συχνά, την στιγμή που το 44% των συμμετεχόντων δεν γνώριζε σχετικά με την παραπάνω δραστηριότητα. Ποσοστό 14% του δείγματος πιστεύει ότι οι διευθυντές έχουν συμμετάσχει ως επιμορφωτές σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σε ποσοστό 11% ενώ έχουν υλοποιήσει ένα τουλάχιστο καινοτόμο πρόγραμμα σε ποσοστό 20% περίπου. Στην άσκηση καθηκόντων ευθύνης, σε ποσοστό 70% του δείγματος οι διευθυντές επιδεικνύουν ετοιμότητα στην λήψη απόφασης σε κρίσιμα περιστατικά που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, ενώ σε ποσοστό 66% επιδεικνύουν υψηλές οργανωτικές δυνατότητες όταν βρίσκονται υπό πίεση χρόνου. Υψηλότατο ποσοστό 93% εμφανίζει η συμμετοχή των διευθυντών στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου, ενώ για το 83% οι διευθυντές αναλαμβάνουν με προθυμία το ρόλο του οργανωτή και συντονιστή.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων σε συνέπεια με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, συνοψίζονται στο διάγραμμα 1 όπου φαίνεται η μέση τιμή των εννέα κριτηρίων ελέγχου σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων. Ο κάθετος άξονας αφορά στην αποτελεσματικότητα του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η μέγιστη τιμή για αυτήν είναι η τιμή 4, σε συνάφεια προς την διαβάθμιση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου.



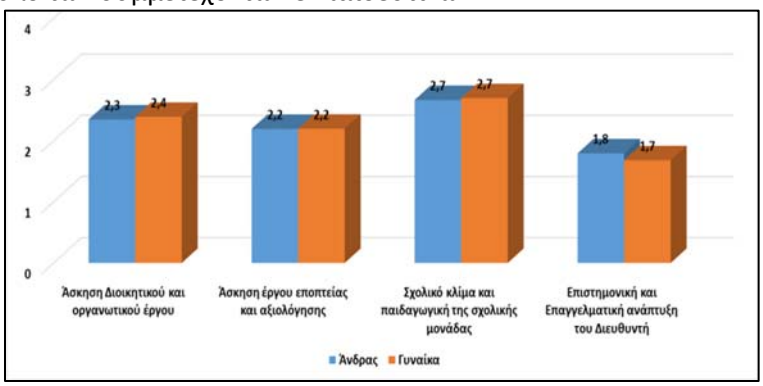
Διάγραμμα 1: Μέσες τιμές κριτηρίων ελέγχου της αποτελεσματικότητας ανά φύλο.

Μέσω εφαρμογής σχετικού t-test αναδεικνύεται ότι σε σχέση με το φύλο και τα κριτήρια αξιολόγησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του κριτηρίου «αξιολόγηση των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης του διευθυντή» αλλά και του κριτηρίου «κριτήρια γενικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής δράσης» όπου οι άνδρες τα βαθμολόγησαν υψηλότερα.

Πίνακας 1. Σύγκριση των κριτηρίων της αποτελεσματικότητας με το φύλο των συμμετεχόντων, για τα οποία υπάρχει σημαντική διαφορά.

Φύλο		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P value
Αξιολόγηση των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης διευθυντή	Άνδρας	61	1.38	0.40	**0.019**
	Γυναίκα	91	1.20	0.48	
Κριτήρια γενικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής δράσης	Άνδρας	61	1.34	0.58	**0.001**
	Γυναίκα	91	0.99	0.71	
Σύνολο		**152**			

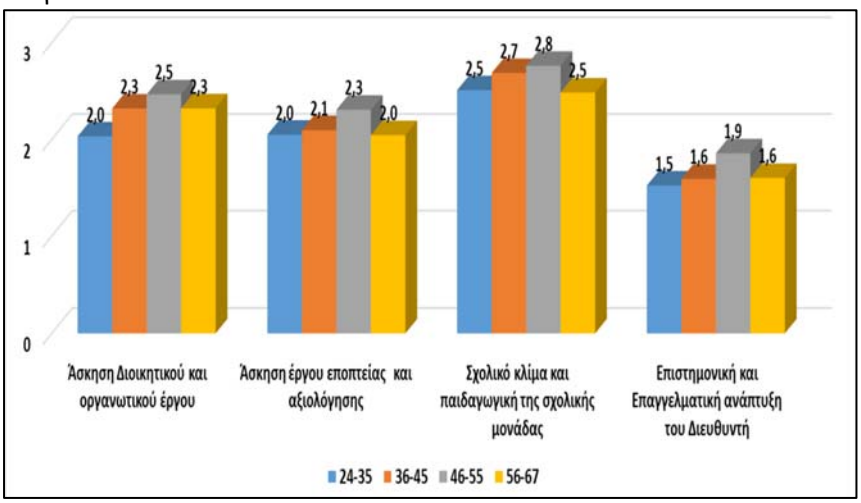
Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζονται συνολικά οι μέσες τιμές και των τεσσάρων κατηγοριών ελέγχου της αποτελεσματικότητας του έργου των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 2: Οι μέσες τιμές και των τεσσάρων κατηγοριών ελέγχου της αποτελεσματικότητας του έργου του διευθυντή σχολικής μονάδας σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων.

Σχετικό t-test για ανάλυση των τεσσάρων κατηγοριών ελέγχου της αποτελεσματικότητας του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, δεν ανέδειξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

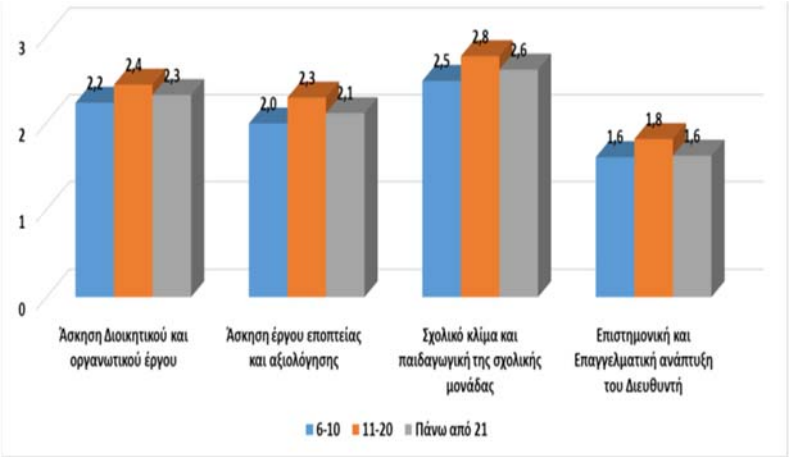
Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζονται συνολικά οι μέσες τιμές και των τεσσάρων κατηγοριών-αξόνων ελέγχου της αποτελεσματικότητας του έργου των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων. Ο κάθετος άξονας αφορά στην αποτελεσματικότητα του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η μέγιστη τιμή για αυτήν είναι η τιμή 4, σε συνάφεια προς την διαβάθμιση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου.



Διάγραμμα 3: Μέσες τιμές των τεσσάρων κατηγοριών ελέγχου της αποτελεσματικότητας του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Ανάλυση ANOVA και περεταίρω ανάλυση μέσω της δοκιμασίας Bonferroni έδειξε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει μεταξύ ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών και στην κατηγορία «άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου» μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 24-35 ετών και 46-55 ετών (**p=0.005)**. Στην κατηγορία «επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή» βρέθηκε διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 24-35 ετών και 46-55 ετών **(p=0.028)**, όπως και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 36-45 ετών και 46-55 ετών

(p=0.004). Σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 46-55 ετών και 56-67 ετών των συμμετεχόντων για την ίδια κατηγορία ελέγχου **(p=0.049).** Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αξιολογούν χαμηλότερα την αποτελεσματικότητα του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την «άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου» και την «επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή». Στο διάγραμμα 4 παρουσιάζονται συνολικά οι μέσες τιμές των τεσσάρων κατηγοριών-αξόνων ελέγχου της αποτελεσματικότητας του έργου των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε σχέση με έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 4 : Οι μέσες τιμές των τεσσάρων κατηγοριών ελέγχου της αποτελεσματικότητας του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων.

Ανάλυση ANOVA και περαιτέρω ανάλυση Bonferroni έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο από τις τέσσερις κατηγορίες. Μεταξύ των εκπαιδευτικών με 6-10 έτη υπηρεσίας και αυτών με 11-20 έτη υπηρεσίας ως προς την κατηγορία ελέγχου «Άσκηση έργου εποπτείας και αξιολόγησης» **(p=0,033).** Οι ίδιες κλάσεις εκπαιδευτικών παρουσίασαν σημαντική διαφορά και στην κατηγορία «σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας» **(p =0,05).** Εξάλλου στην κατηγορία «επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή» σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών με 11-20 έτη υπηρεσίας και εκείνων που είχαν υπηρεσία πάνω από 21 έτη **(p =0,035)**. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας αξιολογούν χαμηλότερα την άσκηση έργου εποπτείας και αξιολόγησης, το σχολικό κλίμα και την παιδαγωγική της σχολικής μονάδας και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή.

Πίνακας 2. Σύγκριση κατηγοριών ελέγχου της αποτελεσματικότητας του Διευθυντικού έργου με έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Έτη Υπηρεσίας		Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου	Άσκηση έργου εποπτείας και αξιολόγησης	Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας	Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή
6-10	**Μέση τιμή**	2.33	1.99	2.48	1.60
	N	22	22	22	22

	Τυπική απόκλιση	0.41	0.44	0.42	0.39
11-20	**Μέση τιμή**	2.44	2.29	2.77	1.81
	N	90	90	90	90
	Τυπική Απόκλιση	0.39	0.47	0.45	0.35
Πάνω από 21	**Μέση τιμή**	2.32	2.11	2.61	1.62
	N	40	40	40	40
	Τυπική απόκλιση	0.53	0.54	0.61	0.48

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα**,** επιβεβαιώνουν ανάλογα αποτελέσματα που έχουν καταγραφεί σε προηγούμενες έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία όπως των Pashiardis & Brauckman 2008· 2011 σε σχολεία της Κύπρου. Επίσης συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μπαζιάνα (2015). Και οι δυο καταδεικνύουν στους τομείς της υψηλότερης αποτελεσματικότητας του διευθυντικού έργου την οργάνωση του αρχείου, την τήρηση του ωραρίου και του ωρολογίου προγράμματος και την διαχείριση πόρων. Όμως η συγκριτική αυτή έρευνα δείχνει σε αρκετά υψηλό επίπεδο την διαρκή ενημέρωση των γονέων, κάτι που δεν αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα. Αντίθετα ακόμα αποτελέσματα προκύπτουν από τις δυο έρευνες ως προς την άσκηση της εξουσίας με δημοκρατικό τρόπο, τη μέριμνα για την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών και τον ανοικτό διάλογο για τα οποία η έρευνα του Μπαζιάνα δείχνει χαμηλά ποσοστά αποτελεσματικότητας, ενώ στην παρούσα έρευνα βρίσκονται αρκετά ψηλά στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ακόμα στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι διευθυντές υποστηρίζουν την δημιουργία συνεργατικού κλίματος με εμπιστοσύνη στην επάρκεια των εκπαιδευτικών συμφωνώντας με ανάλογα αποτελέσματα της έρευνας της Σιδηροπούλου (2014). Ενημερώνουν τα μέλη του συλλόγου για κάθε θεσμική αλλαγή παρέχοντας διευκρινήσεις, ασκούν το έργο τους με δημοκρατικό τρόπο και συγκαλούν συχνά τα συλλογικά όργανα, τομείς που στην αντίστοιχη έρευνα του Μπαζιάνα (2015) σημειώνουν σχετικά χαμηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν συμπλέουν με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών διεθνών ερευνών όπως του Leithwood et al. (2006), σχετικά με τη μέριμνα των Διευθυντών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρέχοντας κίνητρα και ατομική υποστήριξη για συμμετοχή τους σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (Πασιαρδής 2012). Σε σύγκριση με την έρευνα του Μπαζιάνα (2015), για τον δεύτερο άξονα (κατηγορία) αξιολόγησης, τα αποτελέσματα και των δυο ερευνών συμφωνούν στο γεγονός ότι οι διευθυντές καταθέτουν τις προσωπικές τους απόψεις για βελτιωτικές παρεμβάσεις και φροντίζουν για την εξασφάλιση πόρων για υλικά και μέσα που απαιτεί μια αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία. Επίσης συμφωνούν στο γεγονός ότι οι διευθυντές δεν διασφαλίζουν σε υψηλό βαθμό ευκαιρίες για επιμόρφωση και δράσεις ενδοσχολικές ή εξωσχολικές που οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Την χαμηλή ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού αναδεικνύουν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Σιδηροπούλου (2014). Επίσης συμφωνούν στο γεγονός ότι οι διευθυντές αποφεύγουν να περιγράφουν διαδικασίες αξιολόγησης, όπως αποφεύγουν επίσης να προάγουν την τεκμηρίωση της βαθμολογίας σε διαδικασίες αξιολόγησης. Αντίθετα τα αποτελέσματα των δυο ερευνών δείχνουν διαφορετικά αποτελέσματα στα εξής σημεία: Η έρευνα του Μπαζιάνα (2015), δείχνει χαμηλά ποσοστά αποτελεσματικότητας σχετικά με την πρόληψη και τη δημοκρατική διαχείριση των

τριβών και των αρνητικών αντιπαραθέσεων που απειλούν ανά πάσα στιγμή το απαραίτητο ήρεμο κλίμα για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα έδειξαν καλό επίπεδο αποτελεσματικότητας στο έργο του διευθυντή ως προς τις παραπάνω ενέργειες. Επίσης, αντίθετα στα αποτελέσματα καταγράφηκαν στις δυο έρευνες σχετικά με τις προτάσεις-απόψεις του διευθυντή για βελτίωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλό βαθμό αποτελεσματικότητας στο θέμα αυτό, ενώ στην προηγούμενη έρευνα του Μπαζιάνα (2015), εμφανίζεται σε υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας.

Για τον τρίτο άξονα (κατηγορία) αξιολόγησης, τα αποτελέσματα των δυο ερευνών συμφωνούν στο ότι οι διευθυντές δείχνουν αποτελεσματικότητα στην πρόληψη των εντάσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των καθηγητών, αφήνουν δίαυλους επικοινωνίας, διατηρούν κλίμα ευγένειας και αλληλοσεβασμού προς όλους. Είναι προσιτοί με όλους για συζήτηση και συνεργασία για εκπαιδευτικά ή διοικητικά θέματα. Η διοικητική ομάδα και οι εκπαιδευτικοί σέβονται και τηρούν τους γενικούς κανόνες συμπεριφοράς αποτελώντας πρότυπα για τους μαθητές της σχολικής μονάδας την οποία προσπαθούν να μετατρέψουν σε κοινότητα που μαθαίνει. Από την άλλη, στην έρευνα του Μπαζιάνα (2015), το έργο των διευθυντών δείχνει χαμηλά ποσοστά αποτελεσματικότητας σχετικά με την παιδαγωγική και τη διδακτική στήριξη των εκπαιδευτικών καθώς και στη δικαιοσύνη και την αντικειμενικότητα στην κατανομή διοικητικού έργου και αρμοδιοτήτων, πράγμα που δεν ισχύει και για τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στα οποία οι παραπάνω ενέργειες του διευθυντή εμφανίζουν ικανοποιητικό βαθμό αποτελεσματικότητας. Σε σύγκριση συνολικά των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας για τον τέταρτο άξονα (κατηγορία) αξιολόγησης που σχετίζεται με την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μπαζιάνα (2015), παρατηρείται συμφωνία σε πάρα πολλά σημεία. Και στις δύο έρευνες τα αποτελέσματα δείχνουν ότι σε μικρό ποσοστό οι διευθυντές είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος ή έχουν δεύτερο πτυχίο. Μικρό ποσοστό έχει επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης και λίγοι είναι οι διευθυντές που δείχνουν συνεχή παρακολούθηση στην επιστημονική τους εξέλιξη. Και στις δυο έρευνες εμφανίζεται χαμηλός βαθμός αποτελεσματικότητας στην άσκηση καθηκόντων ευθύνης, καθώς και συμμετοχή σε δράσεις που προάγουν το σχολείο στην ευρύτερη κοινωνία. Τα αποτελέσματα και των δυο ερευνών καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας σε υψηλό ποσοστό είναι γνώστες τουλάχιστο μιας ξένης γλώσσας και έχουν επιμορφωθεί στις ΤΠΕ. Ως προς το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε σχέση με το φύλο, παρά το γεγονός ότι οι άνδρες βαθμολόγησαν υψηλότερα την αποτελεσματικότητα του σχετικού έργου του διευθυντή σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους σε τρία από τα εννέα κριτήρια αξιολόγησης, τελικά σε όλους τους άξονες αξιολόγησης, οι απόψεις των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών συμπορεύονται. Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του διευθυντικού έργου της σχολικής μονάδα ως προς το φύλο δείχνει και ανάλογη έρευνα του Μπαζιάνα (2015). Από τις συγκρίσεις της αξιολόγησης ανά ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αξιολογούν χαμηλότερα την αποτελεσματικότητα του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς τους αντίστοιχους δείκτες αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν συνάδουν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας του Μπαζιάνα, 2015 που δείχνουν ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του διευθυντικού έργου της σχολικής μονάδας ως προς τις ηλικιακές ομάδες (Μπαζιάνας, 2015). Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας αξιολογούν χαμηλότερα την άσκηση έργου εποπτείας και αξιολόγησης, το σχολικό κλίμα και την παιδαγωγική της σχολικής μονάδας και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή. Από την αναψηλάφηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν βρέθηκαν αποτελέσματα από προσπάθεια συσχέτισης της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου του διευθυντή της

σχολικής μονάδας με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στα πλαίσια κάποιας σχετικής έρευνας. Όπως συμβαίνει σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια επισημαίνονται ορισμένοι περιορισμοί. 1) Παρά το γεγονός ότι δεν μπορεί να εξαχθεί ακριβές ποσοστό για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα, υπάρχει η γενική αίσθηση ότι αυτό κυμάνθηκε σε χαμηλή τιμή. 2) Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός που πρέπει να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας, καθώς το δείγμα περιορίστηκε κυρίως σε σχολικές μονάδες της Ανατολικής Αττικής. 3) Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο της έρευνας σχεδιάστηκε από τον ερευνητή με βάση την σχετική διεθνή βιβλιογραφία, καθώς δεν βρέθηκε αντίστοιχο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που να καλύπτει ακριβώς τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Στο πλαίσιο λοιπόν μιας προοπτικής επαναπροσδιορισμού της έννοιας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η παρούσα ερευνητική εργασία, είχε ως κύριο σκοπό της να αναδείξει τόσο τα σημεία αποτελεσματικού έργου των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα οποία απαιτείται συνέπεια στη διατήρησή τους, όσο και τα σημεία αναποτελεσματικότητας έργου από πλευράς των διευθυντών για τα οποία χρειάζονται βήματα βελτίωσης. Παράλληλα δίνει την ευκαιρία να «μπολιάσει» μια μικρή δόση μιας καλά σχεδιασμένης όπως θέλουμε να πιστεύουμε προσπάθειας αξιολόγησης για το έργο των διευθυντών στις σχολικές μονάδες, μέσα από τη δράση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια ενισχύει μια «κουλτούρα αξιολόγησης» καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς από αδιάφορους, φοβισμένους ή κατευθυνόμενους δέκτες πρόχειρα σχεδιασμένων αποφάσεων,(Απ. ΣτΕ 717/2017), σε «δρώντα συνυποκείμενα» και κοινωνούς μιας κοινά αποδεκτής αξιολογικής διαδικασίας στηριγμένης σε σαφές πλαίσιο, με συγκεκριμένους σκοπούς και με αντικειμενικά, έγκυρα και αξιόπιστα κριτήρια αξιολόγησης. Ελπίζουμε να βρει συνέχεια και διεύρυνση σε άλλες μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Αναφορές

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση* (1η Ελληνική Έκδοση). Αθήνα: ΙΩΝ

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: NCSL.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ ΙΙ. Αθήνα: Παιδ.Ινστ., ΥΠΕΠΘ.

Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το Πολυσύνθετο Έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Έλλειψη Σχετικής Κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος,1*(3),165-184.ISSN:2241-4576

Μπαζιάνας, Δ. (2015). *Αποτελεσματική Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων.* Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διπλωματική Εργασία.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

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

Πασιαρδής, Π. (2014). *Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο.* Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.

Σπυροπούλου, Ε. Ι. (2010). *Η Επιλογή Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ-Μεταπτυχιακή Εργασία.

Εκπαίδευση και διαγωνισμοί στην επιχειρηματικότητα στην τριτοβάθμια και προεκτάσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Παπαγιάννης Γεώργιος
Οικονομολόγος, Δρ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου
papgeo1@gmail.com

Περίληψη

Η επιχειρηματικότητα, όπως σημειώνεται από μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας, αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική δυνατότητα για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας μέσω της δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας. Από την άλλη, ολοένα και περισσότερο τονίζεται ο ρόλος που μπορεί να έχει η εκπαίδευση στην κατανόηση των διαφόρων πτυχών της επιχειρηματικότητας. Σκοπός αυτού του άρθρου είναι η διατύπωση ερευνητικών αποτελεσμάτων, για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα, που να συμβάλλουν στην περαιτέρω διερεύνηση χρήσιμων παραγόντων για το σχεδιασμό αντίστοιχων πολιτικών στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται αναφέρονται στις απόψεις φοιτητών και αποφοίτων που παρακολούθησαν εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας (ΕΠΕ) καθώς και καθηγητών που δίδαξαν σε αντίστοιχα προγράμματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ μελετώνται και οι σχετικές με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδέσεις τους. Συγκεκριμένα, διατυπώνονται αποτελέσματα για τη σχέση των εκτιμήσεων για την απόκτηση γνώσεων κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τη μία, και των διαγωνισμών επιχειρηματικότητας στην τριτοβάθμια, από την άλλη, με παράγοντες ανάληψης επιχειρηματικών δράσεων.

Λέξεις κλειδιά: Επιχειρηματικότητα, Εκπαιδευτικά προγράμματα, Διαγωνισμοί επιχειρηματικότητας, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η σημασία και ο ρόλος της επιχειρηματικότητας έχει ήδη σημειωθεί, από μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας, ως ιδιαίτερα σημαντικός στη δημιουργία θέσεων εργασίας και στην προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλήματος της ανεργίας. Όμως, όσο αφορά στην εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα, αν και τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της, πολλά έχουν να γίνουν ακόμη για την αποσαφήνιση του ρόλου της στην ανάπτυξη σχετικών με την επιχειρηματικότητα δεξιοτήτων. Ακόμη, απαιτούνται συντονισμένες και κοινές προσπάθειες για την ανάπτυξη κατάλληλου περιεχομένου σπουδών καθώς και αποφάσεις για την καταλληλότερη χρονική περίοδο ενημέρωσης και εκπαίδευσης των νέων για τις οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις της επιχειρηματικότητας.

Οι κυριότερες εννοιολογικές διαστάσεις που καταγράφονται στην προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της επιχειρηματικότητας είναι, από τη μία, τα βασικά χαρακτηριστικά της επιχειρηματικής συμπεριφοράς και, από την άλλη, οι ιδιότητες που ως οριοθετημένες συμπεριφορές προσδιορίζουν την επιχειρηματική δραστηριότητα. Αν και τα προσωπικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιχειρηματική εξέλιξη είναι επίσης καθοριστική η καλλιέργεια των επιχειρηματικών δεξιοτήτων, με δεδομένη τη διάσταση της νοοτροπίας η οποία περιλαμβάνεται στην έννοια της επιχειρηματικότητας.

Έτσι, έχει ιδιαίτερη σημασία η διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου με σκοπό την καταγραφή των παραγόντων που συνδέονται με την καλλιέργεια του επιχειρηματικού πνεύματος στους νέους και την ενίσχυση εκείνων των πτυχών που τονίζουν τα βιώσιμα και υγιή χαρακτηριστικά της επιχειρηματικότητας. Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα αφορά έναν περιορισμένο εκπαιδευτικό ορό που, παράλληλα με τη γενική εκπαίδευση η οποία έχει, και πρέπει να έχει, τον κύριο και σημαντικότερο ρόλο μπορεί να συμβάλλει στην

επίτευξη των μαθησιακών στόχων της οικονομικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα στους στόχους αυτής της εργασίας είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων για τη σύνδεση μεταξύ της συμμετοχής σε διαγωνισμούς επιχειρηματικών ιδεών και παραγόντων ανάληψης επιχειρηματικών πρωτοβουλιών.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Οι κυριότερες εννοιολογικές διαστάσεις που καταγράφονται στην προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της επιχειρηματικότητας είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της επιχειρηματικής συμπεριφοράς και οι ιδιότητες που ως οριοθετημένες συμπεριφορές προσδιορίζουν την επιχειρηματική δραστηριότητα. Αν και τα προσωπικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιχειρηματική εξέλιξη ενός ατόμου δεδομένου και του διαφορετικού τρόπου δράσης κάτω από τις ίδιες συνθήκες, η επιχειρηματικότητα δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως το αποτέλεσμα συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας καθώς αυτά δεν συμπίπτουν ανάμεσα στα άτομα που αναλαμβάνουν επιχειρηματική δράση ούτε προϋπάρχουν απαραίτητα (Amit et al, 1993). Στη βάση αυτή έχουν διατυπωθεί οι διαφορετικές απόψεις ως προς το εάν ένας επιχειρηματίας γεννιέται ή γίνεται (Cunningham & Lischeron, 1991; Kourilsky & Carlson, 1996).

Η έμφαση που δίνεται στη διάσταση της νοοτροπίας και κουλτούρας και η αναφορά στην επιχειρηματικότητα ως «μία κοινωνική και δυναμική διαδικασία, όπου τα άτομα, μόνα τους ή σε συνεργασία, εντοπίζουν ευκαιρίες για καινοτομία και ενεργούν σ' αυτές, μέσω της μετατροπής των ιδεών τους σε πρακτικές και στοχευμένες δραστηριότητες, μέσα σε ένα κοινωνικό, πολιτιστικό ή οικονομικό πλαίσιο» (EC., 2006) αναδεικνύουν το ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε συνέχεια της Στρατηγικής της Λισαβόνας το 2000 (Conclusions P., 2000) και των επόμενων σχετικών αποφάσεων του Συμβουλίου της Βαρκελώνης (European Parliament, 2002) και του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (European Council, 2009; Sipitanou, 2014b), το 2006 εκδίδεται από το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο η Σύσταση για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς των Βασικών Ικανοτήτων για τη Δια Βίου Μάθηση (European Council, 2006), σύμφωνα με την οποία η πρωτοβουλία και η επιχειρηματικότητα περιλαμβάνονται ανάμεσα στις οκτώ βασικές ικανότητες για τους πολίτες (Papagiannis & Sipitanou, 2018).

Έτσι, αν και η έννοια της επιχειρηματικότητας δεν έχει αποδοθεί από ένα μοναδικό ορισμό, κοινώς αποδεκτό, μπορούμε να πούμε ότι η επιχειρηματικότητα είναι το σύνολο εκείνων των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων που αφορούν στη δημιουργία νέων επιχειρήσεων, στην ανανέωση των ήδη υφιστάμενων και στην εισαγωγή νέων προϊόντων και τεχνολογιών. Ορίζεται, επίσης, ως η αναζήτηση επιχειρηματικών ευκαιριών και η προσπάθεια μετατροπής της πρωτοβουλίας σε αποτέλεσμα και της ιδέας σε πράξη. Όμως, πρόσφατα, στον όρο της επιχειρηματικότητας έχει συμπεριληφθεί η έννοια της επιχειρηματικής νοοτροπίας. Η προτίμηση της αυτοαπασχόλησης ως επαγγελματικής επιλογής, η προθυμία ανάληψης κινδύνων, η αντίληψη των επιχειρηματικών ευκαιριών και η ερμηνεία τους, με βάση τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και των κοινωνικών παραμέτρων της οικονομίας, αποτελούν ορισμένα χαρακτηριστικά της επιχειρηματικής νοοτροπίας.

Έτσι, διάφορες μορφές εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως μαθήματα και δραστηριότητες πρακτικής άσκησης, έχουν εφαρμοστεί σε πολλά σχολικά και πανεπιστημιακά προγράμματα από αρκετές χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής. Η βασική υπόθεση, στην οποία βασίζονται τα προγράμματα εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, είναι πως οι επιχειρηματικές δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν, καθώς δεν αναφέρονται σε σταθερά και προκαθορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, ενώ αποτελούν βασικό συστατικό της επιτυχίας σε άτομα που ανέλαβαν επιχειρηματική δραστηριότητα (Valdivia & Karlan, 2006).

Ακόμη, τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι μείζονος σημασίας για την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, όπως καταφαίνεται και μέσω της διδασκαλίας αντίστοιχων

μαθημάτων, των διαγωνισμών στην επιχειρηματικότητα και των ενημερωτικών και εκπαιδευτικών σεμιναρίων. Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί πως η παροχή συγκεκριμένης επιχειρηματικής πληροφόρησης, μέσω ειδικών σεμιναρίων, και η διοργάνωση διαγωνισμών επιχειρηματικών ιδεών είναι εξαιρετικά σημαντικές, τόσο για τη διεύρυνση του μαθησιακού ορίζοντα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης όσο και για τον εντοπισμό των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναγκών (Kuratko, 2005), ενώ ιδιαίτερα οι διαγωνισμοί επιχειρηματικών πλάνων παρέχουν ένα ευρύ φάσμα πλεονεκτημάτων στους συμμετέχοντες, όπως είναι η ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσβασιμότητας σε επιχειρηματικούς φορείς, η ενισχυμένη δυνατότητα ανάπτυξης επιχειρηματικών δικτύων, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της επιθυμίας μελλοντικής ανάληψης κινδύνου για την ανάληψη επιχειρηματικής δράσης (Russell et al, 2008).

Η επιχειρηματική εκπαίδευση προωθείται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών δράσεων και με τη βοήθεια ευρωπαϊκών προγραμμάτων και απαιτείται άμεσα η διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους δημόσιους εκπαιδευτικούς φορείς που στη συνέχεια θα αναπτυχθούν με σκοπό την ενίσχυση των χαρακτηριστικών της επιχειρηματικότητας που συντελούν στο οικονομικό και κοινωνικό όφελος. Τα τελευταία χρόνια, επιχειρείται και στην Ελλάδα η εξαγωγή ερευνητικών αποτελεσμάτων για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα και την συνεισφορά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας. Κάθε ερευνητική προσπάθεια καταγραφής των σχέσεων μεταξύ των μαθησιακών διαδικασιών και του βαθμού εμβάθυνσης των γνώσεων στην επιχειρηματικότητα σε συνδυασμό με την επιβεβαίωσή τους με τη σχετική βιβλιογραφία καθώς και την ανάπτυξή της είναι καθοριστική για το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων.

Μεθοδολογία έρευνας

Ο σκοπός της εξαγωγής ερευνητικών αποτελεσμάτων αναφορικά με τις απόψεις τόσο των φοιτητών και αποφοίτων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων όσο και των καθηγητών οδήγησε στη συγκρότηση δύο διαφορετικών δειγμάτων ερωτηθέντων. Από τη μία, το δείγμα των φοιτητών που αποτελείται από φοιτητές οι οποίοι παρακολούθησαν κάποιο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Επιχειρηματικότητας και συγκεκριμένα μάθημα ή σεμινάριο ή διαγωνισμό επιχειρηματικότητας και από την άλλη το δείγμα των καθηγητών που έχουν διδάξει το μάθημα για την επιχειρηματικότητα.

Για την εκπόνηση της ποσοτικής έρευνας, το δείγμα των εκπαιδευομένων ανέρχεται στο συνολικό αριθμό των 786 παρατηρήσεων το οποίο, με επιδίωξη την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, επιλέχθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας αναλογίας με την έννοια της επιλογής υποκειμένων από όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας τα οποία εξετάσθηκαν και συγκεκριμένα τα μαθήματα, τα σεμινάρια και τους διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας. Όσο αφορά στο δείγμα των καθηγητών αποτελείται από συνολικό αριθμό 85 παρατηρήσεων, οι απαντήσεις των οποίων συλλέχτηκαν έπειτα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από καθηγητές που έχουν διδάξει το μάθημα επιλογής της επιχειρηματικότητας, σύμφωνα με στοιχεία των Μονάδων Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας των Πανεπιστημίων. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν συμπληρώνοντας τις αντίστοιχες με τα ερευνητικά ερωτήματα ενότητες των ερωτηματολογίων σε συνέχεια της πιλοτικής έρευνας, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα εξής σημεία της: γενικά δημογραφικά στοιχεία, αποτελέσματα των σχετικών με την επιχειρηματική εκπαίδευση απόψεων των συμμετεχόντων και ερευνητικά δεδομένα που συνδέονται με τη συμβολή των διαγωνισμών επιχειρηματικών ιδεών στην επιχειρηματική δραστηριοποίηση των νέων.

Τέλος, μεταξύ των περιορισμών της έρευνας περιλαμβάνονται η έλλειψη αντίστοιχων και ικανών σε αριθμό ερευνητικών δεδομένων στον ελληνικό χώρο με τα οποία μπορούν να συγκριθούν και να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα καθώς επίσης και το ότι δεν υφίσταται ένα δομημένο θεσμικό πλαίσιο για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS και ορίζοντας το επίπεδο σημαντικότητας για τη διενέργεια ελέγχων υποθέσεων ως το α=0,05. Επιπλέον, για την παράθεσή τους χρησιμοποιούνται μεταξύ άλλων, πίνακες στατιστικών δεδομένων, διαγραμματικές απεικονίσεις και ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα (Independentend Samples t test), για τη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στους μέσους όρους μεταβλητών.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία για το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως αυτά αποτυπώνονται στον Πίνακα 1, οι γυναίκες συμμετείχαν σε Εκπαιδευτικά Προγράμματα Επιχειρηματικότητας, αν και με μικρό ποσοστό διαφοράς, σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους άντρες. Από την άλλη, παρατηρείται ότι οι άντρες συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας σε σχέση με τις γυναίκες. Όσο αφορά στο δείγμα των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρατηρείται ότι στο μεγαλύτερο μέρος του αποτελείται από άνδρες. Επιπλέον, σύμφωνα με την κατανομή των ερωτηθέντων που παρακολούθησαν οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιχειρηματικότητας - μάθημα, σεμινάριο, διαγωνισμό - με βάση την ηλικία, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ανήκουν στην ηλικία μεταξύ των 21-23 ετών ενώ η ηλικία του μεγαλύτερου ποσοστού των συμμετεχόντων σε διαγωνισμούς επιχειρηματικών ιδεών είναι μεγαλύτερη των 26 ετών.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο συμμετεχόντων:		Ποσοστό
σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας /ανταγωνιστικά	Άνδρας	45,6%
	Γυναίκα	54,4%
σε διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας	Άνδρας	63,3%
	Γυναίκα	36,7%
Φύλο καθηγητών	Άνδρας	74,1%
	Γυναίκα	25,9%
Ηλικία συμμετεχόντων:		
σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας (γενικά)	18-20	15%
	21-23	60%
	24-26	10%
	Άνω των 26	15%
σε διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας	18-20	12,5%
	21-23	33,3%
	24-26	10,8%
	Άνω των 26	43,3%

Απόψεις για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που καταγράφονται στον Πίνακα 2, θεωρούν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ότι η καλύτερη στιγμή για την ενημέρωση των νέων σχετικά με την επιχειρηματικότητα είναι κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αντίθεση με την εκπαίδευσή της για την οποία θεωρούν, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, ότι θα πρέπει να συμβαίνει κατά τη διάρκεια των σπουδών στο Πανεπιστήμιο.

Αντίστοιχα, η άποψη των καθηγητών που έχουν διδάξει το μάθημα της επιχειρηματικότητας είναι ότι η ενημέρωση για την επιχειρηματικότητα θα πρέπει να ξεκινά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ όσο αφορά στην εκπαίδευσή της το ποσοστό εκείνων που θεωρούν ότι θα πρέπει να ξεκινά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με εκείνων που θεωρούν ότι θα πρέπει να ξεκινά μετά από αυτή είναι σχεδόν το ίδιο.

Επιπλέον, όπως έχει σημειωθεί, (Sipitanou & Papagiannis, 2013), μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό μεταξύ των φοιτητών και αποφοίτων απαντά καταφατικά στην ερώτηση εάν θεωρούν ότι έχουν αποκτήσει γνώσεις σε θέματα επιχειρηματικότητας κατά τη διάρκεια του Γυμνασίου και του Λυκείου. Διαπιστώνεται, ότι το μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων που απαντά καταφατικά στην απόκτηση γνώσεων σε θέματα επιχειρηματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν διδαχτεί βασικές αρχές επιχειρηματικότητας στα μαθήματα της Γ΄ Λυκείου «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» και «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων».

Από την άλλη, οι περισσότεροι θεωρούν ότι οι σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο δεν τους παρέχουν αρκετά εφόδια για τη δημιουργία επιχείρησης ενώ ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα είναι παράγοντας που μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα για αυτοαπασχόληση. Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκονται και οι αντίστοιχες απαντήσεις των καθηγητών με τη διαφορά ότι το ποσοστό θετικών απαντήσεων για την παροχή εφοδίων εκκίνησης επιχείρησης από το Πανεπιστήμιο στο οποίο διδάσκουν είναι μεγαλύτερο, σε αντίθεση με την άποψή τους για την αντίστοιχη παροχή συνολικά από τα Ελληνικά Πανεπιστήμια.

Τέλος, αναφορικά με τα πρόσωπα και τα γεγονότα τα οποία, άμεσα ή έμμεσα, επηρέασαν στην απόφαση παρακολούθησης προγραμμάτων και συμμετοχής σε διαγωνισμούς, αυτά ήταν, κατά κύριο λόγο, οι καθηγητές τους στο Πανεπιστήμιο, η εργασία τους σε επιχείρηση, το οικογενειακό επιχειρηματικό περιβάλλον (γονείς και συγγενείς επιχειρηματίες), η διαδικασία της πρακτικής άσκησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και το φιλικό επιχειρηματικό περιβάλλον. Πολύ μικρή, από την άλλη, φαίνεται να είναι η επιρροή που ασκούν οι καθηγητές κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 2. Απόψεις για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας (ΕΠΕ)

Για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα	**Ποσοστό%**	
	Εκπαιδευόμενοι	**Καθηγητές**
Η καλύτερη στιγμή για την ενημέρωση είναι:		
Στο δημοτικό	20.1	29.4
Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	58.5	58.8
Στο πανεπιστήμιο	14.2	10.6
Η καλύτερη στιγμή για την εκπαίδευση είναι:		
Στο δημοτικό	2.2	14.1
Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	24.2	42.4
Στο πανεπιστήμιο	60.6	40.0

Πίνακας 2. ***(συνέχεια)***

Για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα		Ποσοστό%	
		Εκπαιδευόμενοι	**Καθηγητές**
Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα αυξάνει την πιθανότητα για αυτοαπασχόληση	Ναι	83.3	90.6
	Όχι	5.5	4.7
	Δεν ξέρω	11.2	4.7
Οι σπουδές στο Πανεπιστήμιό μου παρέχουν αρκετά εφόδια για δημιουργία επιχείρησης	Ναι	23.2	40.0
	Όχι	57.3	51.8
	Δεν ξέρω	19.6	8.2
Οι σπουδές στα Ελληνικά Πανεπιστήμια παρέχουν αρκετά εφόδια για τη δημιουργία επιχείρησης	Ναι		12.9
	Όχι	-	80.0
	Δεν ξέρω		7.1
Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχω αποκτήσει γνώσεις σε θέματα επιχειρηματικότητας	Ναι	8.7	
	Όχι	91.3	
Παράγοντες επιρροής για τη συμμετοχή σε ΕΠΕ			
Οι καθηγητές στο Πανεπιστήμιο		43.6	
Η εργασία σε μια επιχείρηση		28.9	
Οικογενειακό περιβάλλον (Γονείς/συγγενείς επιχειρηματίες)		27.8	
Η πρακτική άσκηση στο πανεπιστήμιο		25.7	
Φίλοι επιχειρηματίες		23.0	
Καθηγητές στο Λύκειο		3.4	

Παράγοντες επιχειρηματικής δραστηριοποίησης

Από την ανάλυση παραγόντων οι οποίοι αναφέρονται στα κίνητρα, στα αντικίνητρα (δισταγμούς ή αναστολές) και στις προσωπικές εκτιμήσεις των ερωτηθέντων για την ανάληψη επιχειρηματικών δράσεων προέκυψαν έξι συνολικά παράγοντες οι οποίοι παρουσίασαν, μέσω του ελέγχου αξιοπιστίας, ικανοποιητική τιμή εσωτερικής συνάφειας με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha. Έτσι, οι παράγοντες οι οποίοι παρουσίασαν τιμή εσωτερικής συνάφειας Cronbach's Alpha > 0,70 ή προσέγγιζαν αυτή την τιμή είναι οι εξής: οι παράγοντες κινήτρων για την επιχειρηματική δραστηριοποίηση είναι η αξιοποίηση των προσωπικών ικανοτήτων και τα οικονομικά και κοινωνικά κίνητρα ενώ ο παράγοντας της προσωπικής και οικονομικής ανεπάρκειας αναφέρεται στους δισταγμούς για την ανάληψη επιχειρηματικής δράσης. Ακόμη, οι προσωπικές εκτιμήσεις για την ανάληψη επιχειρηματικής δράσης προσδιορίζονται από τους παράγοντες των προσωπικών επιχειρηματικών ικανοτήτων, της εκτιμώμενης δυνατότητας και της εκτιμώμενης επιθυμίας για τη δημιουργία επιχείρησης.

Απόκτηση γνώσεων επιχειρηματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επιχειρηματική δραστηριοποίηση

Η πεποίθηση των ερωτηθέντων ότι κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής τους έλαβαν αρκετές γνώσεις σε θέματα επιχειρηματικότητας φαίνεται να επηρεάζει θετικά τα κίνητρά τους για την ανάληψη επιχειρηματικών δράσεων, σύμφωνα με τα στοιχεία που εμφανίζονται στον Πίνακα 3. Στον πίνακα αποτυπώνονται συνολικά τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής για τη σχέση μεταξύ της απόκτησης γνώσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και των παραγόντων επιχειρηματικής δραστηριοποίησης. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η απόκτηση γνώσεων για την επιχειρηματικότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδέεται αποκλειστικά με την πεποίθηση των συμμετεχόντων και την εκτίμησή τους αναφορικά με τη λήψη των αντίστοιχων γνώσεων.

Μέσω του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα διαπιστώνεται ότι οι μέσες βαθμολογίες των παραγόντων της αξιοποίησης προσωπικών και οικονομικών κινήτρων των ερωτηθέντων που θεωρούν ότι απέκτησαν γνώσεις σε θέματα επιχειρηματικότητας στο Γυμνάσιο/Λύκειο διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά, σε σχέση με τις μέσες βαθμολογίες των ερωτηθέντων που απαντούν αρνητικά στη συγκεκριμένη θέση (p-value ίσο με 0,043 και 0,002, αντίστοιχα). Επίσης, παρατηρείται ότι η απόκτηση γνώσεων επιχειρηματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δε σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το βαθμό προσωπικής και οικονομικής ανεπάρκειας των ερωτηθέντων στη διαδικασία δημιουργίας επιχείρησης, καθώς το p-value που προκύπτει, μέσω του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα, είναι υψηλότερο του επιπέδου σημαντικότητας α=0,05.

Ακόμη, οι ερωτηθέντες που δηλώνουν ότι απέκτησαν τις απαραίτητες γνώσεις στο Γυμνάσιο/Λύκειο παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό εκτιμώμενης ικανότητας για την ανάληψη επιχειρηματικών δράσεων με βάση τις προσωπικές τους ικανότητες (μ.ο. 3,82), σε σχέση μ' εκείνους που δηλώνουν το αντίθετο (μ.ο. 3,55), με το συγκεκριμένο αποτέλεσμα να καθίσταται στατιστικά σημαντικό, με βάση τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα (p-value=0,002). Επίσης, οι συμμετέχοντες που θεωρούν ότι απέκτησαν αρκετές γνώσεις σε θέματα επιχειρηματικότητας, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες μέσες βαθμολογίες εκτιμώμενης δυνατότητας (p-value=0,040) και επιθυμίας (p-value=0,023), σε σχέση μ' αυτούς που θεωρούν ότι οι γνώσεις σε θέματα επιχειρηματικότητας που απέκτησαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν επαρκείς.

Πίνακας 3. T-test για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων ανάληψης επιχειρηματικών δράσεων, με βάση την πεποίθηση για την απόκτηση επαρκών γνώσεων επιχειρηματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Παράγοντες επιχειρηματικής δραστηριοποίησης	Ναι		Όχι		
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**p-value**
Κίνητρα επιχειρηματικής δραστηριοποίησης					
Αξιοποίηση προσωπικών ικανοτήτων	4,27	0,57	4,12	0,67	0,043
Οικονομικά και κοινωνικά κίνητρα	3,76	0,53	3,46	0,77	0,002
Δισταγμοί επιχειρηματικής δραστηριοποίησης					
Προσωπική και οικονομική ανεπάρκεια	2,93	0,86	3,08	0,79	0,149
Προσωπικές εκτιμήσεις επιχ. δραστηριοποίησης					
Προσωπικές επιχειρηματικές ικανότητες	3,82	0,55	3,55	0,63	0,002
Εκτιμώμενη δυνατότητα	2,93	0,48	2,78	0,58	0,040
Εκτιμώμενη επιθυμία	4,31	0,58	4,12	0,66	0,023

Ο ρόλος των διαγωνισμών επιχειρηματικών ιδεών στην επιχειρηματική δραστηριοποίηση των νέων

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα που προκύπτουν, μέσω του ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα, όσον αφορά στο ρόλο της συμμετοχής σε διαγωνισμούς επιχειρηματικής ιδέας. Έτσι, διαπιστώνεται ότι όσοι συμμετείχαν σε μια τέτοια διαδικασία παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη μέση βαθμολογία στον παράγοντα της αξιοποίησης των προσωπικών τους ικανοτήτων σε σχέση με τους υπόλοιπους, χωρίς όμως, από την άλλη, να παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των βαθμολογιών των οικονομικών και κοινωνικών κινήτρων καθώς και της προσωπικής και οικονομικής ανεπάρκειας. Επιπλέον, οι μέσοι όροι στους παράγοντες των προσωπικών επιχειρηματικών ικανοτήτων, της εκτιμώμενης δυνατότητας και επιθυμίας των ερωτηθέντων που έχουν συμμετάσχει σε διαγωνισμούς επιχειρηματικής ιδέας είναι υψηλότεροι από τους μέσους όρους των βαθμολογιών εκείνων που δεν έχουν συμμετάσχει με τις συγκεκριμένες διαφορές να καθίστανται στατιστικά σημαντικές. Διαπιστώνεται, έτσι, ότι η συμμετοχή σε διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας επιδρά θετικά στην εκτίμηση των προσωπικών

ικανοτήτων, στην εκτιμώμενη δυνατότητα και επιθυμία επιχειρηματικής δραστηριοποίησης με το p-value του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα να παρουσιάζεται σταθερά χαμηλότερο από το επίπεδο σημαντικότητας α=0,05 όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. T-test για ανεξάρτητα δείγματα των παραγόντων ανάληψης επιχειρηματικών δράσεων, με βάση τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε διαγωνισμό επιχειρηματικών ιδεών

Παράγοντες επιχειρηματικής δραστηριοποίησης	**Ναι**		**Όχι**		
	Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**p-value**
Κίνητρα επιχειρηματικής δραστηριοποίησης					
Αξιοποίηση προσωπικών ικανοτήτων	4,31	0,67	4,11	0,66	0,011
Οικονομικά και κοινωνικά κίνητρα	3,48	0,82	3,48	0,75	0,993
Δισταγμοί επιχειρηματικής δραστηριοποίησης					
Προσωπική και οικονομική ανεπάρκεια	2,94	0,98	3,08	0,77	0,140
Προσωπικές εκτιμήσεις επιχ.δραστηριοποίησης					
Προσωπικές επιχειρηματικές ικανότητες	3,80	0,60	3,55	0,63	0,001
Εκτιμώμενη δυνατότητα	3,01	0,66	2,76	0,56	0,000
Εκτιμώμενη επιθυμία	4,30	0,61	4,11	0,66	0,020

Συμπεράσματα - συζήτηση

Στη διατύπωση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνας καταγράφεται η μεγαλύτερη προτίμηση των ανδρών στη συμμετοχή σε διαγωνισμούς επιχειρηματικών ιδεών συγκριτικά με τις γυναίκες όπως επίσης και ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα της επιχειρηματικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από άνδρες. Όσο αφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων σε διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας φαίνεται ότι οι περισσότεροι που συμμετέχουν σε αυτούς ανήκουν σε ηλικία άνω των 26 ετών.

Όσο αφορά στα σχετικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελέσματα, ένα πολύ μικρό ποσοστό εκφράζει την πεποίθηση ότι έχει αποκτήσει επαρκείς γνώσεις σε θέματα επιχειρηματικότητας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Ίσως σε αυτό οφείλεται το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι όπως και οι καθηγητές τους θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό ότι η καλύτερη στιγμή για την ενημέρωση για θέματα επιχειρηματικότητας είναι στη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως, στο ερώτημα για την καλύτερη στιγμή για την εκπαίδευση σε θέματα επιχειρηματικότητας ένα σημαντικά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευομένων θεωρεί ότι αυτή πρέπει να γίνεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ οι απόψεις των καθηγητών για το ίδιο ερώτημα μοιράζονται με το ίδιο σχεδόν ποσοστό μεταξύ της καλύτερης στιγμής στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιρροή των καθηγητών τους στο Πανεπιστήμιο για τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχο πρόγραμμα επιχειρηματικότητας ενώ λιγότερο σημαντική φαίνεται να είναι η επιρροή από το οικογενειακό περιβάλλον και ακόμη λιγότερο από καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο παρακινητικός ρόλος του οικογενειακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

για τη συμμετοχή των φοιτητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας έχει επισημανθεί και στο παρελθόν (Raposo & Do Paço,, 2011), ωστόσο η παρούσα έρευνα αναδεικνύει το μείζονος σημασίας ρόλο των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εύρημα ιδιαίτερα σημαντικό για τη διαμόρφωση των αντίστοιχων πολιτικών της επιχειρηματικής εκπαίδευσης. Όμως, ιδιαίτερα μεγάλο είναι το ποσοστό των καθηγητών που θεωρούν ότι οι σπουδές στα Ελληνικά Πανεπιστήμια δεν παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για την δημιουργία επιχείρησης.

Τέλος, αναφορικά με τα κίνητρα ανάληψης επιχειρηματικών δράσεων επηρεάζονται θετικά από την πεποίθηση των φοιτητών σχετικά με την απόκτηση επαρκών γνώσεων σε ζητήματα επιχειρηματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως επίσης και οι προσωπικές εκτιμήσεις για την επιχειρηματική τους δραστηριοποίηση που αναφέρονται στις ικανότητές τους και την εκτιμώμενη δυνατότητα και επιθυμία τους. Σημαντικός είναι και ο ρόλος των διαγωνισμών επιχειρηματικών ιδεών και συνδέεται με το γεγονός ότι οι νέοι που συμμετέχουν αντιλαμβάνονται ως λιγότερο σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες την προσωπική ανεπάρκεια για την ίδρυση επιχείρησης και το οικονομικό ρίσκο που αυτή η κίνηση ενέχει. Επιπλέον, η πεποίθηση ύπαρξης προσωπικών επιχειρηματικών δεξιοτήτων και η εκτιμώμενη δυνατότητα και επιθυμία εκ μέρους των εκπαιδευόμενων φαίνεται να σχετίζονται με θετικό τρόπο με τη συμμετοχή σε διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η χάραξη κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών στον τομέα της επιχειρηματικότητας απαιτεί την ανάδειξη αντίστοιχων ερευνητικών δεδομένων και προτάσεων. Επιχειρώντας τη διατύπωση ορισμένων προτάσεων σημειώνεται αρχικά η αναγκαιότητα συνεργασίας πολλών παραγόντων και φορέων για την προώθηση της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα και του περιεχομένου των σπουδών της με σκοπό την καλλιέργεια του υγιούς επιχειρηματικού πνεύματος των νέων. Έτσι, προτείνεται η συνεργασία μεταξύ των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, του ιδιωτικού τομέα και των ερευνητών του πεδίου.

Ειδικότερες προτάσεις για μελλοντική έρευνα στο συγκεκριμένο τομέα είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων επιχειρηματικής εκπαίδευσης και του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών και συμπεριφορικών στόχων, η διερεύνηση ανάπτυξης αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και η ανάδειξη της σχέσης μεταξύ της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, της περιφερειακής ανάπτυξης και των κοινωνικών στόχων μιας οικονομίας. Μερικές ακόμη προτάσεις για μελλοντική έρευνα αποτελούν η ανάπτυξη ολοκληρωμένων εργαλείων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων για την αξιολόγηση του περιεχομένου των σπουδών και η εξέταση της κοινωνικής και οικονομικής χρησιμότητας της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα και της συμβολής της στην αειφόρο και δίκαιη ανάπτυξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Amit, R.H., Glosten L., & Muller, E. (1993). Challenges to theory development in entrepreneurship research. *Journal of Management Studies*, *30* (5): 815-834.

Conclusions, P. (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March. *Retrieved March*, *25*, 2016.

Cunningham, B., Lischeron, J. (1991). Defining entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, *29* (1): 45-61.

EC. (2006). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions– Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning.

European Council. (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union*, *11*, 2-9.

European Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. *Brussels: Official Journal of the European Union, 30*(12), 2006.

European Parliament. (2002). European Parliament resolution on the outcome of the European Council of 15-16 March 2002 in Barcelona, P5_TA(2002)0137.

Kourilsky, M.L., & Carlson, S.R. (1996). Mini-Society and YESS! Learning theory in action, *Children's Social and Economics Education*, *1* (2): 105-117.

Kuratko, D.F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *29* (5), 577–598

Papagiannis, D. G & Sipitanou A. A. (2018). "The importance of European Framework of Key Competences and New Skills Agenda for Lifelong Learning and Entrepreneurial Skills", *Proceedings of MAC 2018 in Praque*, Academic Conference Association, ISBN: 978-80-88085-19-5, p.246-253.

Raposo, M., & Do Paço, A. (2011). Entrepreneurship education: Relationship between education and entrepreneurial activity, *Psicothema*, *23*(3): 453-457.

Russell, R., Atchinson, M., & Brooks, R. (2008). Business plans competitions in tertiary institutions: encouraging entrepreneurship education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *30*(2), 123-138.

Sipitanou, A. A., & Papagiannis, G. D. (2013). Education, entrepreneurship and entrepreneurial activation: A challenge for all. *International Journal of Arts & Sciences, 6*(2), 139.

Valdivia, M., & Karlan, D. (2006). *Teaching Entrepreneurship: Impact of Business Training on Microfinance Clients and Institutions* (No. 941).

Σύγχρονο σχολείο: Διερεύνηση των παραγόντων που ενισχύουν την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία

Μιχαήλ Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός ΠΕ80, Δ.Δ.Ε. Δυτικής Αττικής, MSc Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
kpmichail@yahoo.gr

Πρασίνου Ουρανία
Εκπαιδευτικός ΠΕ01, Δ.Δ.Ε. Δυτικής Αττικής, MSc Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
raniapra@yahoo.gr

Περίληψη

Σε έναν κόσμο που διαρκώς εξελίσσεται, ο ρόλος της εκπαίδευσης παραμένει ιδιαίτερα σημαντικός. Δεδομένων των μεταβολών των τελευταίων δεκαετιών, η εκπαίδευση καλείται να αναπτύσσει ευέλικτους μηχανισμούς προκειμένου να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις σύγχρονες προκλήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο, ως φορέας και εκφραστής της εκπαίδευσης, οφείλει να επαναπροσδιορίζει τους στόχους και τη λειτουργία του σε μια προοπτική διαρκούς βελτίωσης, ούτως ώστε να επιτελεί τον ρόλο του, με αποτελεσματικότητα και συνέπεια. Σκοπός της παρούσας δημοσίευσης είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το βαθμό ανταπόκρισης του σύγχρονου σχολείου στους στόχους που θέτει η ελληνική πραγματικότητα, καθώς και η ανάδειξη των παραγόντων που μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη τους. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται η αναγκαιότητα ενίσχυσης της ποιοτικής και αποτελεσματικής λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου, ενώ αναδεικνύεται η σπουδαιότητα του θετικού και συνεργατικού σχολικού κλίματος, προκειμένου να ανταποκρίνεται με επιτυχία στους στόχους του.

Λέξεις κλειδιά: Αποτελεσματικότητα, Ποιότητα, Σχολείο, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Διαχρονικά η κοινωνία βρίσκεται σε άμεση σχέση και αλληλεπίδραση με το ευρύτερο οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό περιβάλλον το οποίο, μεταξύ άλλων, επηρεάζει σημαντικά και τον θεσμό της εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας νέες απαιτήσεις και προοπτικές. Στη λογική των ευρύτερων αλλαγών που υπαγορεύει η σύγχρονη πραγματικότητα, η εκπαίδευση, ως δυναμικός κοινωνικός θεσμός, δείχνει να απομακρύνεται από τη στατικότητα και τις αγκυλώσεις του παρελθόντος και να επαναπροσδιορίζει τον ρόλο της, εκτιμώντας συστηματικότερα τα σύγχρονα δεδομένα, τα οποία και ενισχύουν αυτήν την αναγκαιότητα. Τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες, η εκπαίδευση φαίνεται ότι διευρύνει τους στόχους και τη λειτουργία της, προκειμένου να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις νέες προκλήσεις, μέσα από την αναζήτηση και εφαρμογή εκείνων των ποιοτικών στοιχείων που θα επιφέρουν υψηλά μορφωτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα.

Σε ανάλογη κατεύθυνση, το σχολείο, διατηρώντας τα χαρακτηριστικά ενός οργανωμένου και ανοικτού κοινωνικού συστήματος, οφείλει να προσαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό στις ευρύτερες εξελίξεις που προσδιορίζουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτό δρα και αναπτύσσεται. Η διαρκής αλληλεπίδραση των μερών του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αναβαθμίζουν διαρκώς τον ρόλο του, προσδίδοντας σε αυτό τα χαρακτηριστικά ενός λειτουργικού και ζωντανού οργανισμού που έχει ως απώτερο στόχο την ολοκλήρωση της σημαντικής αποστολής του (Πασιαρδής,2004). Στη σύγχρονη πραγματικότητα, το σχολείο εξακολουθεί να αποτελεί τον συνεκτικό ιστό που συνδέει λειτουργικά τον άνθρωπο τόσο με την κοινωνία όσο και με την ευρύτερη παγκόσμια κοινότητα, γεγονός που καταδεικνύει την αναγκαιότητα προσαρμογής του στις εκάστοτε

κοινωνικές μεταβολές (Fullan, 2007). Ο ρόλος του αναδεικνύεται καθοριστικός, καθώς καλείται να υιοθετήσει καινοτόμες και αποτελεσματικές πρακτικές, σε επίπεδο διοικητικών, παιδαγωγικών και μαθησιακών δομών, προκειμένου να λειτουργεί ως δημιουργική μονάδα της κοινωνίας.

Τα τελευταία χρόνια, ο επιστημονικός και ακαδημαϊκός εκπαιδευτικός διάλογος δείχνει να προσανατολίζεται ολοένα και περισσότερο στον επαναπροσδιορισμό των στόχων του σχολείου, οι οποίοι σε κάθε περίπτωση, οφείλουν να συνδέουν το παρόν με το παρελθόν αλλά και το μέλλον, διαμορφώνοντας την εικόνα του ολοκληρωμένου ανθρώπου και ενεργού πολίτη που επιθυμεί να διαπλάσσει κάθε κοινωνία (Τσουρέκης, 1987). Είναι φανερό ότι η σαφήνεια και η πληρότητα των στόχων που θέτει το σύγχρονο σχολείο αποτελούν καθοριστικές προϋποθέσεις για τον αποτελεσματικό προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στον παιδαγωγικό και κοινωνικό του ρόλο.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία επικεντρώνεται ολοένα και περισσότερο στην αναζήτηση των χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης που μπορούν να συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του σχολείου μέσα από την ποιοτική αναβάθμισή του. Η έννοια της ποιότητας, ως προϋπόθεση και ταυτόχρονα ζητούμενο της εκπαίδευσης, φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου το οποίο, ως δυναμικός οργανισμός μάθησης, οφείλει να εξελίσσει, να βελτιώνει και να εκσυγχρονίζει τη λειτουργία, τις πρακτικές και τις μεθόδους του, ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του (Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, 2006). Εξάλλου, οι έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας αποτελούν τις σταθερές κινητήριες δυνάμεις προόδου και ανάπτυξης και σχετίζονται σημαντικά με τον προσανατολισμό και τη δυναμική του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Με αφορμή τις προηγούμενες διαπιστώσεις, στην παρούσα εκπαιδευτική έρευνα επιχειρείται να αποτυπωθεί η λειτουργία του σχολείου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ειδικότερα, διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου καθώς και τον βαθμό που θεωρούν ότι εκπληρώνει τους παιδαγωγικούς του στόχους. Παράλληλα, αποτιμώνται οι παράγοντες και αναπτύσσονται οι προτάσεις που φαίνεται να συμβάλλουν καθοριστικά στην ενίσχυση της ποιοτικής και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην αποστολή και τους στόχους του.

Ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα, στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής, διενεργήθηκε το Φεβρουάριο του 2018.

Σκοπός και άξονες της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την παρουσία και το ρόλο του σχολείου στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής καθώς και την αναζήτηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών που μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, οι άξονες, σύμφωνα με τους οποίους διαμορφώθηκε η έρευνα, είναι οι εξής:

- Στόχοι και κριτήρια αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου
- Παράγοντες ποιότητας του αποτελεσματικού σχολείου
- Προτάσεις βελτίωσης της ποιότητας του αποτελεσματικού σχολείου

Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Ως μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος η οποία βασίστηκε σε δειγματοληπτική έρευνα και επικεντρώθηκε στην αξιοποίηση αριθμητικών δεδομένων, προκειμένου να εξαχθούν στατιστικά και αξιόπιστα αποτελέσματα (Lund, 2005).

Μέσο συλλογής δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία διενεργήθηκε με τον σχεδιασμό και τη χρήση πρωτότυπου δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο αρχικά διανεμήθηκε σε έναν περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών, προκειμένου να εντοπιστούν και να διορθωθούν τυχόν αδυναμίες ή και ασάφειες. Στη συνέχεια, διανεμήθηκε σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, με την αξιοποίηση της διαδικτυακής υπηρεσίας Google Forms. Για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας επιλέχτηκε το πρόγραμμα εφαρμογής υπολογιστικών φύλλων MS Excel.

Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου βρίσκεται στον παρακάτω σύνδεσμο:
https://tinyurl.com/ybou9pxt

Σχεδιασμός και δομή του ερωτηματολογίου

Ως προς τη δομή του, το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται σε δύο ενότητες, ως εξής:

α. Προφίλ εκπαιδευτικών

Στην πρώτη ενότητα αποτυπώνονται τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαπιστωθεί με ακρίβεια το προφίλ του δείγματος και να διαπιστωθεί η ενδεχόμενη γενίκευση των συμπερασμάτων.

β. Ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του σύγχρονου σχολείου

Στη δεύτερη ενότητα διερευνώνται τα ερωτήματα που αφορούν στους βασικούς άξονες της έρευνας και επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου, στα κριτήρια και τους παράγοντες που διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητά του, καθώς και στις προτάσεις βελτίωσης της λειτουργίας του.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Προφίλ εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 226 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της Περιφέρειας Αττικής. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, εργάζονταν σε Γυμνάσιο και ανήκαν στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Αρκετοί, ωστόσο, υπηρετούσαν σε θέση ευθύνης ως Διευθυντές/τριες ή Υποδιευθυντές/τριες. Το ηλικιακό εύρος στο οποίο ανήκε το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος κυμάνθηκε μεταξύ 46 έως 55 ετών, ενώ το μικρότερο ποσοστό ανήκε στην ηλικιακή ομάδα από 24 έως 35 ετών. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών, ενώ ένας μικρότερος αριθμός κατείχε δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι ή διδακτορικό δίπλωμα σπουδών. Η συνολική εμπειρία στην εκπαίδευση παρουσίαζε αποκλίσεις, εντούτοις, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων είχε συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία μέχρι 20 έτη, με μέγιστη υπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα λιγότερο από 10 έτη. Αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Ατομικά στοιχεία εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Χαρακτηριστικά		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Γυναίκα	131	57,96%
	Άνδρας	95	42,04%
Ηλικιακή Ομάδα	24-35	14	6,19%
	36-45	65	28,76%
	46-55	120	53,10%
	56 ετών και άνω	27	11,95%
Επίπεδο σπουδών	Βασικό πτυχίο	88	38,94 %
	Μεταπτυχιακό	109	48,23 %
	Διδακτορικό	18	7,96 %
	Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	11	4,87 %
Κλάδος/Ειδικότητα	Θεωρητική κατεύθυνσης	95	42,04 %
	Θετικής κατεύθυνσης	93	41,15 %
	Λοιπών ειδικοτήτων	12	5,31 %
	Τεχνικής κατεύθυνσης	26	11,50 %
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμος Εκπαιδευτικός	199	88,05 %
	Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός	22	9,73 %
	Ωρομίσθιος Εκπαιδευτικός	5	2,22 %
Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας	1-10	52	23,01 %
	11-20	104	46,02 %
	21-30	58	25,66 %
	31 έτη και άνω	12	5,31 %
Σχολείο υπηρεσίας	Γυμνάσιο	106	46,90 %
	ΓΕΛ	86	38,05 %
	ΕΠΑΛ - ΕΚ	34	15,04 %
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο	1-10	158	69,91 %
	11-20	52	23,01 %
	21-30	12	5,31 %
	31 έτη και άνω	4	1,77 %
Θέση /Ιδιότητα	Διδακτικό προσωπικό	183	80,97 %
	Υποδιευθυντής/τρια	19	8,41 %
	Διευθυντής/τρια	24	10,62 %

Ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του σύγχρονου σχολείου

1. Στόχοι και κριτήρια αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου

1.1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σύγχρονο σχολείο εκπληρώνει τους παρακάτω εκπαιδευτικούς στόχους;

Το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα κλήθηκε να εκφράσει την άποψή του σχετικά με τον βαθμό κατά τον οποίον το σχολείο, στη σημερινή εποχή, επιτυγχάνει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά διχασμένοι. Όπως διαπιστώνεται, το σύγχρονο σχολείο δεν αποκλίνει ουσιαστικά από τους επιδιωκόμενους στόχους του ούτε, όμως, ανταποκρίνεται πλήρως στους περισσότερους από αυτούς. Σε καμία περίπτωση δεν αδρανεί, αντίθετα,

κινείται σε ένα ενδιάμεσο και μέτριο επίπεδο αποτελεσματικότητας σε σχέση με την αποστολή του. Ωστόσο, επιδέχεται περαιτέρω βελτίωσης.

Πίνακας 2: Εκπαιδευτικοί στόχοι του σύγχρονου σχολείου

Εκπαιδευτικοί στόχοι	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Γνωστική ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων	0%	15,49%	**50%**	31,86%	2,65%
2. Προαγωγή ανθρωπιστικών αξιών και διαμόρφωση ηθικής συμπεριφοράς	1,77%	21,68%	**50%**	26,11%	0,44%
3. Ενίσχυση ομαλής κοινωνικοποίησης και διακρίνουν τον ενεργό ευρωπαίο πολίτη	2,22%	23,45%	**50,44%**	21,24%	2,65%
4. Καλλιέργεια σεβασμού στις αξίες της εθνικής και πολιτισμικής κληρονομιάς	7,08%	38,94%	**40,71%**	11,94%	1,33%
5. Προώθηση σεβασμού προς άτομα διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας	2,65%	20,80%	**43,36%**	27,88%	5,31%
6. Έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό	12,83%	**35,84%**	34,52%	14,16%	2,65%
7. Καλλιέργεια υπεύθυνης στάσης απέναντι στην αειφόρο ανάπτυξη	8,85%	**40,27%**	36,28%	12,83%	1,77%

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρεί ότι το σχολείο εκπληρώνει σε μέτριο βαθμό τους πέντε πρώτους από τους εκπαιδευτικούς στόχους, ενώ δίνει λιγότερη έμφαση στους δύο τελευταίους. Με άλλα λόγια, το σχολείο φαίνεται να συμβάλλει μέτρια στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και στην προαγωγή ανθρωπιστικών και κοινωνικών αξιών οι οποίες επιδρούν στη διαμόρφωση ηθικής συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζουν τον δημοκρατικό και υπεύθυνο ευρωπαίο πολίτη που σέβεται τις αξίες της εθνικής και πολιτισμικής κληρονομιάς αλλά και τις παραδόσεις ατόμων διαφορετικής εθνικής ή πολιτισμικής ταυτότητας. Ωστόσο, όπως συνάγεται από τα δεδομένα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι χρειάζεται να ενισχυθεί η συμβολή του σχολείου σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών/τριών και ευαισθητοποίησης τους απέναντι στην αειφόρο ανάπτυξη.

1.2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου κρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά;

Το επόμενο ερώτημα που απασχόλησε την έρευνα αφορά το βαθμό κατά τον οποίο ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, βάσει των παρακάτω χαρακτηριστικών:

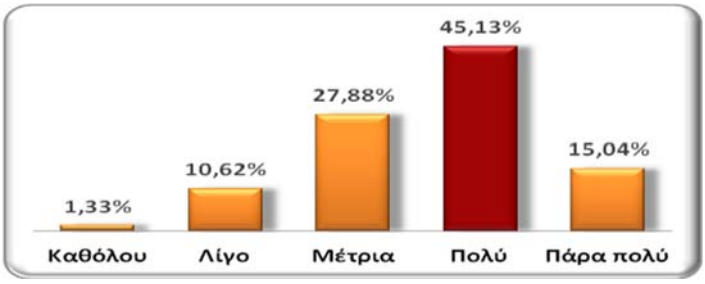
α. Διασφάλιση ισότιμης συμμετοχής μαθητών/τριών στην εκπαίδευση

β. Υψηλά εκπαιδευτικά και μαθησιακά αποτελέσματα

γ. Υλοποίηση στόχων με ορθολογική αξιοποίηση οικονομικών πόρων

Από τις απαντήσεις προέκυψαν τα εξής δεδομένα:

Σχήμα 1.1: Διασφάλιση ισότιμης συμμετοχής μαθητών/τριών στην εκπαίδευση



Σχήμα 1.2: Υψηλά εκπαιδευτικά και μαθησιακά αποτελέσματα

Σχήμα 1.3: Υλοποίηση στόχων με ορθολογική αξιοποίηση οικονομικών πόρων

Όπως διαπιστώνεται, η αποτελεσματικότητα του σχολείου φαίνεται να εξαρτάται σε πολύ σημαντικό βαθμό από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά. Εντούτοις, η επίτευξη και διατήρηση υψηλών εκπαιδευτικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων στο σχολείο αναδεικνύεται ως το σημαντικότερο γνώρισμα ενός αποτελεσματικού σχολείου. Στην δεύτερη θέση, με μικρή διαφορά βρίσκεται η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής ή πολιτισμικής προέλευσης, ενώ λιγότερο σημαντικό γνώρισμα θεωρείται η αποτελεσματική αξιοποίηση των οικονομικών πόρων που κάθε σχολείο διαθέτει προκειμένου να υλοποιήσει με επιτυχία τους στόχους που έχει προκαθορίσει.

2. Παράγοντες ποιότητας του αποτελεσματικού σχολείου

2.1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του σύγχρονου σχολείου;

Στα τρία επόμενα ερωτήματα ελέγχεται η άποψη του δείγματος σχετικά με την επίδραση δέκα παραγόντων της σχολικής ζωής στην ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του σύγχρονου σχολείου. Οι παράγοντες ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες:

α. Εκπαιδευτική διαδικασία

β. Ανθρώπινοι πόροι

γ. Υλικοτεχνική υποδομή - Χρηματοδότηση

Οι παράγοντες ανά κατηγορία καθώς και τα αντίστοιχα ποσοστά που προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας, παρουσιάζονται, αναλυτικά, στην συνέχεια.

Πίνακας 3.1: Εκπαιδευτική διαδικασία

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Σχολικό κλίμα	0.44%	1.33%	4.86%	41.16%	**52.21%**
2. Διδασκαλία - Μάθηση	0.88%	2.65%	13.72%	**51.33%**	31.42%
3. Υψηλές προσδοκίες για μαθητές/τριες	0.44%	5.31%	22.57%	**53.98%**	17.70%
4. Αξιολόγηση σχολικού έργου	1.33%	13.72%	25.22%	**43.81%**	15.92%
5. Επικοινωνία και συνεργασία	2.21%	2.65%	17.70%	**47.35%**	30.09%

Πίνακας 3.2: Ανθρώπινοι πόροι

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
6. Εκπαιδευτική Ηγεσία	1.33%	2.21%	9.73%	42.04%	**44.69%**
7. Εκπαιδευτικό Προσωπικό	0.44%	1.77%	6.63%	43.81%	**47.35%**

Πίνακας 3.3: Υλικοτεχνική υποδομή - Χρηματοδότηση

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
8. Κτιριακές Υποδομές	0.88%	3.54%	17.70%	**44.25%**	33.63%
9. Εκπαιδευτικά Μέσα	0.88%	3.10%	15.93%	**42.04%**	38.05%
10. Οικονομικοί Πόροι	3.10%	3.54%	14.59%	**42.04%**	36.73%

Από την επεξεργασία των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι όλοι οι παράγοντες θεωρούνται πολύ ως πάρα πολύ σημαντικοί, με ελάχιστες, κατά περίπτωση, διαφορές. Ωστόσο, ισχυρότερη επίδραση στο έργο του σχολείου φαίνεται ότι ασκούν το θετικό σχολικό κλίμα που αναφέρεται στο παιδαγωγικό και συνεργατικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, το επιστημονικά και παιδαγωγικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και τέλος η εκπαιδευτική ηγεσία-διοίκηση του σχολείου που επηρεάζει τον συντονισμό και την οργάνωση της σχολικής ζωής.

2.2. Πόσο σημαντικοί είναι, κατά την άποψή σας, οι παρακάτω παράγοντες για τηδιασφάλιση της ποιότητας του αποτελεσματικού σχολείου;

(Να ιεραρχήσετε τα παρακάτω, ως προς το βαθμό σημαντικότητας κάθε παράγοντα).

Σε αυτό το σημείο της έρευνας, τα συμπεράσματα αφορούν στην ιεράρχηση των παραγόντων του προηγούμενου ερωτήματος ως προς τη σημασία τους για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, αξιολογώντας τους από τον σημαντικότερο ως τον λιγότερο σημαντικό. Στον Πίνακα 4 καταγράφεται η αύξουσα ιεράρχηση ως προς τον συνολικό βαθμό σημαντικότητας των παραγόντων που φαίνεται να ενισχύουν την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, όπου η χαμηλότερη τιμή εκπροσωπεί τον σημαντικότερο παράγοντα και η υψηλότερη τιμή εκπροσωπεί τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα.

Πίνακας 4: Ιεράρχηση παραγόντων ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας

Παράγοντες		Βαθμοί σημαντικότητας
1.	Σχολικό κλίμα	**846**
2.	Εκπαιδευτικό προσωπικό	**930**
3.	Διδασκαλία - Μάθηση	**961**
4.	Διοίκηση - Εκπαιδευτική ηγεσία	**985**
5.	Εκπαιδευτικά μέσα	**1132**
6.	Αξιολόγηση σχολικού έργου	**1135**
7.	Θετικό πλαίσιο συνεργασίας με κηδεμόνες, κοινωνία και φορείς	**1160**
8.	Υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές	**1166**
9.	Οικονομικοί πόροι	**1193**
10.	Κτιριακές εγκαταστάσεις	**1222**

Το σχολικό κλίμα και σε αυτόν τον έλεγχο εξακολουθεί να θεωρείται ως ο πλέον σημαντικός παράγοντας ενώ δεύτερος σε σημαντικότητα είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό

του σχολείου. Πολύ κοντά, στην τρίτη και τέταρτη θέση, καταγράφονται η διδασκαλία και η διοίκηση του σχολείου, αντίστοιχα. Τα εκπαιδευτικά μέσα και η αξιολόγηση του σχολικού εκπαιδευτικού έργου, που βρίσκονται στην πέμπτη και έκτη σειρά σημαντικότητας, παρουσιάζουν αρκετή διαφορά από τον αμέσως προηγούμενο, ωστόσο μεταξύ τους παρατηρείται σχεδόν ισοβαθμία. Το θετικό και ενισχυτικό πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με τους εμπλεκομένους στη σχολική ζωή και οι υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές βρίσκονται στην έβδομη και όγδοη θέση κατάταξης αντίστοιχα, ενώ, στην ένατη θέση, ακολουθούν οι οικονομικοί πόροι. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις αποτελούν τον δέκατο και τελευταίο σε σημαντικότητα παράγοντα για τη διασφάλιση της ποιοτικής και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.

2.3. Ποιους άλλους παράγοντες θεωρείτε σημαντικούς για τη διασφάλιση της ποιότητας του αποτελεσματικού σχολείου; (προαιρετικό ερώτημα).

Στο προαιρετικό αυτό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν, σε ελεύθερο κείμενο, παράγοντες οι οποίοι κατά τη γνώμη τους, θα μπορούσαν να ενισχύσουν τα ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα του σύγχρονου σχολείου. Οι παράγοντες ομαδοποιήθηκαν νοηματικά και αποτυπώνονται, με συντομία, παρακάτω:

- Διαμόρφωση κοινού οράματος και υιοθέτηση παιδαγωγικής κουλτούρας στο σχολείο
- Ανάδειξη του σχολείου ως κοινότητα μάθησης για όλους τους εμπλεκομένους στη μαθησιακή διαδικασία
- Σχεδιασμός και υλοποίηση εξατομικευμένων και εφικτών στόχων, ανάλογα με τις προτεραιότητες και ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας
- Ενίσχυση του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων και συνεχείς και ουσιαστικές επιμορφωτικές δράσεις
- Αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και κατανομή αρμοδιοτήτων σύμφωνα με ατομικά προσόντα, δεξιότητες και ικανότητες
- Συνεργασία και στήριξη του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας από εκπαιδευτικές αρχές
- Λειτουργική διάρθρωση και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος
- Συμβολή Σχολικών Συμβούλων στην υποστήριξη της διδακτικής πράξης
- Προώθηση δημοκρατικών διαδικασιών και ενθάρρυνση των μαθητών για ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολικής ζωή
- Ενασχόληση μαθητών/τριών με ζητήματα που αφορούν την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα, όπως είναι η ενίσχυση του εθελοντισμού
- Τακτικός έλεγχος για την ασφάλεια και συντήρηση κτιριακών υποδομών και εκπαιδευτικών μέσων

3. Προτάσεις βελτίωσης της ποιότητας του αποτελεσματικού σχολείου

3.1. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι παρακάτω προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας του αποτελεσματικού σχολείου;

(Να ιεραρχήσετε τα παρακάτω, ως προς το βαθμό σημαντικότητας κάθε πρότασης).

Στο επόμενο ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν, με βάση την προσωπική τους άποψη, δέκα προτάσεις που προσεγγίζουν συνολικά τη σχολική ζωή και αφορούν στην ενίσχυση του έργου του σύγχρονου σχολείου, με στόχο την αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητά του. Στόχος του ερωτήματος είναι η ιεράρχηση των συγκεκριμένων προτάσεων, από τη σημαντικότερη ως τη λιγότερο σημαντική. Στο Πίνακα 5 καταγράφεται η αύξουσα ιεράρχηση ως προς τον συνολικό βαθμό σημαντικότητας των συγκεκριμένων

προτάσεων, όπου η χαμηλότερη τιμή εκπροσωπεί τη σημαντικότερη πρόταση και η υψηλότερη τιμή εκπροσωπεί τη λιγότερο σημαντική πρόταση.

Πίνακας 5: Ιεράρχηση προτάσεων βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας

Προτάσεις σημαντικότητας		Βαθμοί
1.	Βελτίωση παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης εκπαιδευτικών	**915**
2.	Εφαρμογή Τ.Π.Ε και καινοτόμων προγραμμάτων στη διδασκαλία	**977**
3.	Έμφαση στον στρατηγικό σχεδιασμό - Καθορισμός στόχων	**1010**
4.	Συμβουλευτική - Ψυχολογική στήριξη μαθητών	**1021**
5.	Περιορισμός γραφειοκρατικών διαδικασιών	**1043**
6.	Επιμόρφωση Διευθυντών σε θέματα Διοίκησης	**1059**
7.	Διαχείριση πολυπολιτισμικής διάστασης του σχολείου	**1076**
8.	Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς	**1087**
9.	Αναβάθμιση κτιριακών εγκαταστάσεων και εκπαιδευτικών μέσων	**1156**
10.	Διάχυση μαθησιακών αποτελεσμάτων	**1171**

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, οι προτάσεις βελτίωσης δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ τους και είναι δυνατόν να εκφράζουν στόχους, τόσο γενικότερους για το σύνολο των σχολείων όσο και εξειδικευμένους σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση της παιδαγωγικής και επιστημονικής τους κατάρτισης και εξέλιξης, θεωρείται από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ως η σημαντικότερη από τις προτάσεις. Ακολουθεί, με κάπως σημαντική διαφορά, η εισαγωγή νέων τεχνολογιών και καινοτόμων προγραμμάτων στη διδασκαλία, προκειμένου οι μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Τρίτη σε σειρά σημαντικότητας είναι η έμφαση που είναι κρίσιμο να δίνεται στον στρατηγικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών καθώς και ο καθορισμός εξατομικευμένων στόχων για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ακολουθούν, με μικρές διαφορές στη βαθμολογία, οι επόμενες προτάσεις που βρίσκονται από την τέταρτη ως την όγδοη θέση και είναι η αναγκαιότητα για λειτουργία Συμβουλευτικής-Ψυχολογικής στήριξης στο σχολείο και ο περιορισμός των γραφειοκρατικών διαδικασιών, με στόχο την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του διδακτικού και παιδαγωγικού χρόνου των μαθητών. Στην ίδια περίπου σημαντικότητα βρίσκονται οι επόμενες στη σειρά προτάσεις που αφορούν τη σημασία της επιμόρφωσης των Διευθυντών των σχολικών μονάδων σε θέματα σύγχρονης διοίκησης, η υιοθέτηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων με στόχο τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής διάστασης του σχολείου αλλά και η παροχή κινήτρων, ηθικών, επαγγελματικών και οικονομικών στους εκπαιδευτικούς. Λιγότερο σημαντικές προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι είναι η αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων και των εκπαιδευτικών μέσων και, τέλος, η διάχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην κοινωνία και η ενίσχυση της αμφίδρομης επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλα σχολεία.

3.2. Ποιες άλλες προτάσεις θεωρείτε σημαντικές για τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας στο σύγχρονο σχολείο; (προαιρετικό ερώτημα).

Στο τελευταίο, προαιρετικό, ερώτημα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προτείνουν συνοπτικά σε ελεύθερο κείμενο, βελτιωτικά βήματα τα οποία, κατά την άποψή τους, θα μπορούσαν να αναβαθμίσουν τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου. Οι προτάσεις

των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν, ώστε να αποδοθούν με σαφήνεια χωρίς περιττές επαναλήψεις. Συνοπτικά, αποτυπώνονται στη συνέχεια:

- Αξιοκρατικό σύστημα διαχείρισης προσωπικού, με σαφές νομοθετικό πλαίσιο
- Επαρκές και σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό από την έναρξη του σχολικού έτους
- Έγκαιρος προγραμματισμός της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, στην αρχή της σχολικής χρονιάς
- Εκσυγχρονισμός διδακτικών εγχειριδίων προκειμένου να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών
- Γραμματειακή υποστήριξη για τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών υποχρεώσεων του σχολείου ώστε να ενισχυθεί ο ποιοτικός διδακτικός χρόνος
- Συμβουλευτική υπηρεσία μαθητών σε θέματα σπουδών και σταδιοδρομίας
- Αποδέσμευση σχολείου από την αμιγώς εξετασιοκεντρική του διάσταση
- Εξορθολογισμός συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό
- Προγραμματισμένες συμβουλευτικές παρεμβάσεις σε θέματα διαχείρισης της εφηβείας, από ειδικούς παιδαγωγούς με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και κηδεμόνων των μαθητών
- Συμμετοχή σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και ευρωπαϊκές συμπράξεις

Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήσαμε να αποτυπώσουμε τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη λειτουργία και το έργο του σύγχρονου σχολείου, όπως αυτό προσδιορίζεται σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον που υπαγορεύει συνεχείς αλλαγές, προκλήσεις και ανακατατάξεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δυναμική σχέση και αλληλεξάρτηση του σχολείου με την κοινωνία, ενώ τονίστηκε η αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης των ποιοτικών του χαρακτηριστικών, προκειμένου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στον μορφωτικό, κοινωνικό και παιδαγωγικό του ρόλο.

Ειδικότερα, κατά τη διενέργεια της ποσοτικής έρευνας που ακολούθησε, αναλύθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τους στόχους του σχολείου και εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα του στη σύγχρονη εποχή. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι παράγοντες καθώς και οι βελτιωτικές προσεγγίσεις που φαίνεται να ενισχύουν την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαφαίνεται ότι το σχολείο εκπληρώνει σε ικανοποιητικό βαθμό τους περισσότερους από τους γενικότερους και προκαθορισμένους στόχους του, ωστόσο κρίνεται σκόπιμο να ενσωματώνει στη λειτουργία του χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικές τεχνικές που θα συμβάλλουν πιο ουσιαστικά στην επίτευξη υψηλότερων μαθησιακών και παιδαγωγικών αποτελεσμάτων. Εντούτοις, η αποτελεσματικότητα κάθε σχολικής μονάδας επιδέχεται ποικίλες προσαρμογές και προσδιορισμούς με βάση τους εξατομικευμένους στόχους, τις ιδιαιτερότητες και προτεραιότητες που αναδεικνύονται και εξαρτώνται από το εγγύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί και αναπτύσσεται.

Σε ό,τι αφορά τους ιδιαίτερους παράγοντες που επιδρούν θετικά στη βελτίωση της ποιοτικής λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου, η έρευνα διαπίστωσε τη σημαντικότητα του συνόλου των χαρακτηριστικών που επιδρούν στον συντονισμό, την οργάνωση και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής ζωής. Ωστόσο, από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναδείχτηκε, ως ιδιαίτερα καθοριστικό για τη σχολική αποτελεσματικότητα, το θετικό και δημιουργικό σχολικό κλίμα που αφορά στους κοινούς στόχους σε συνδυασμό με το υγιές, ενισχυτικό, συμμετοχικό και συνεργατικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ποιοτική λειτουργία του αποτελεσματικού σχολείου εξαρτάται και διαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων που

επιδρούν παράλληλα και συνδυαστικά, σε επίπεδο δομών και λειτουργίας, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην αποστολή του. Είναι φανερό ότι η αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου μπορεί να διασφαλίσει υψηλά μορφωτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα, προσφέροντας στους μαθητές γνώσεις και δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες και ενεργούς πολίτες στη σύγχρονη κοινωνία.

Επέκταση της έρευνας

Η παρούσα εμπειρική έρευνα για την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, σε επίπεδο οργάνωσης, λειτουργίας και επίτευξης στόχων, απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, προέκυψαν συμπεράσματα που αφορούν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα. Ωστόσο, θεωρούμε ότι η επέκταση της έρευνας και σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα συνέβαλε θετικά στη διερεύνηση των αποτελεσμάτων ενός ευρύτερου φάσματος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτόν τον τρόπο, μέσα από την πληρέστερη αποτύπωση των δεδομένων θα ήταν εφικτός ο εντοπισμός και η αξιολόγηση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων, προκειμένου να εξαχθούν πλήρη, αξιόπιστα και αντικειμενικά αποτελέσματα.

Αναφορές

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Journal of Educational of Change (4th edition). London: Routledge

Lund, T. (2005). The Qualitative-quantitative distinction: Some comments. Scandinavian Journal of Educational Research, 49(2), 115-132

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα, Gutenberg.

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

Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία*: *Πραγματικότητα ή ουτοπία,* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τσουρέκης Δ. Γ. (1987). *Σύγχρονη παιδαγωγική,* Αθήνα.

Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Καινοτόμα Προγράμματα

Θεοδωρόπουλος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , PhD ,M.Ed Πανεπ.Πατρών
nicktheo29@gmail.com

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να εξετάσει το βαθμό δεκτικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Καινοτομία η οποία αποτελεί μοχλό ανάπτυξης στις μέρες μας όχι μόνο σε οικονομικό επίπεδο αλλά και στα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Η εξέταση αυτή γίνεται μέσα από το παράδειγμα των Καινοτόμων Προγραμμάτων (ΚΠ) που πραγματοποιούνται στα σχολεία σε ότι αφορά την υλοποίηση, τον σχεδιασμό και την αξιολόγησή τους . Μέσα από αυτή την τριπλή εστίαση, αυτό που η παρούσα μελέτη παρουσιάζει έχει να κάνει, πρώτον, με το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι συνιστά καινοτομία στην εκπαίδευση και σε ποιους τομείς εντοπίζουν την αναγκαιότητα, χρησιμότητά της , δεύτερον, για ποιους λόγους θα συμμετείχαν ή όχι στην υλοποίηση ενός (ΚΠ) και τέλος με το είδος των ΚΠ που υλοποιούν στα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά : Εκπαιδευτική Καινοτομία , Καινοτόμα Προγράμματα (ΚΠ),Εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Η μετωπική διδασκαλία, η μηχανική αποστήθιση των σχολικών βιβλίων, η αδυναμία σύνδεσης της σχολικής γνώσης με τις πρακτικές ανάγκες της καθημερινής εμπειρίας των μαθητών/τριών και η παντοδυναμία των «φροντιστηρίων» ως μαγικής λύσης που θα εξασφαλίσει σχολική επιτυχία, αποτελούν μερικές από τις κοινά αποδεκτές παθογένειες της διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσότερες εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί για να θεραπεύσουν τις παραπάνω αδυναμίες έχουν ως βασικό θεωρητικό σκεπτικό την δημιουργικότητα και την καινοτομία. Πρόκειται για έννοιες των οποίων η χρήση και το περιεχόμενο εξαρτάται τόσο από τις κυρίαρχες πολιτισμικές πεποιθήσεις όσο και από τις παραδοχές των επιστημονικών κλάδων μέσω των οποίων νοηματοδοτούνται. Ειδικά ως προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αυτό που θα πρέπει να εξετάσει κανείς προκειμένου να έχει μια σφαιρική γνώση των εσωτερικών και των εξωτερικών κινήτρων για δημιουργικές πρακτικές είναι παράγοντες όπως η οργανωσιακή κουλτούρα της δημιουργικότητας (π.χ. σχολείο), η κοινωνική ψυχολογία που διέπει τις εργασιακές σχέσεις, ο βαθμός εμπλοκής του ατόμου στην εργασιακή του ταυτότητα και οι κοινωνικές επιρροές που σχηματοποίησαν τις αξίες του εργαζόμενου. Ο Glâveanu (2010) θεωρεί ότι η δημιουργικότητα έχει τρεις διαστάσεις: α) την κοινωνικό-πολιτισμική φύση των δημιουργικών πράξεων και την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον, β) το ρόλο που διαδραματίζει ο διάλογος και οι διαπροσωπικές σχέσεις στην διαδικασία παραγωγής δημιουργικών τρόπων σκέψης και γ) τον τρόπο με τον οποίο η ομάδα επεξεργάζεται προκλήσεις και προβλήματα που τίθενται από το περιβάλλον.

Η εισαγωγή των Καινοτόμων Προγραμμάτων (ΚΠ) συνιστά έκφραση αυτής της θεωρητικής λογικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρά τις διαφορές που μπορεί να παρατηρούνται σε αυτές τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης ως προς τις θεσμικές όψεις της υλοποίησης τους (π.χ. αν θα είναι εντός ή εκτός ωρολογίου προγράμματος, αν θα δικαιολογούν συμπλήρωση ωραρίου για τους εκπαιδευτικούς κτλ) οι οποίες αναμφίβολα επηρεάζουν την ποιότητα και το εύρος της, αυτό το οποίο η έρευνά μας έρχεται να μελετήσει είναι η υποκειμενική διάστασή της, δηλαδή τα κίνητρα που την επηρεάζουν.

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Σύμφωνα με τους Kiprianos&Theodoropoulos (2017) και Guile (2003) , έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τους παράγοντες που ακυρώνουν την εφαρμογή της κουλτούρας της καινοτομίας, έχουν εστιάσει στο τι αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τους λόγους που εμποδίζουν κάποιον στην ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων. Σε γενικές γραμμές αυτό που προτείνεται είναι η ταξινόμηση των ανασταλτικών παραγόντων σε δυο μεγάλες κατηγορίες, τα «εσωτερικά» εμπόδια όπως η παράδοση του σχολείου, η σχολική κουλτούρα, η σχολική αδιαφορία και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και τα «εξωτερικά» εμπόδια όπως η γραφειοκρατία, το κόστος και η έλλειψη πόρων. Κοινός τόπος αυτών των προσεγγίσεων είναι α) ότι η καινοτομία η οποία θεωρείται ως επιβολή από τα πάνω δεν έχει πιθανότητες επιτυχίας παρά μόνο εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πειστούν για την αξία της και β) ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την προσδοκία ότι η καινοτομία στην εκπαίδευση αποτελεί οργανικό μέρος της διδασκαλίας, δεν έχουν και λόγο να επενδύσουν σε κάτι τέτοιο .

Μια πρώτη ένδειξη αυτού του σκεπτικού μπορεί να βρει κανείς στην έρευνα των Hofmanetal (2012) οι οποίοι εξετάζουν τα εξής: α) ποια μορφή παίρνουν οι καινοτομίες, β) υπάρχουν τύποι καινοτομίας που να συνδέονται με την ποιότητα του σχολείου; και γ) ποιες οι επιδράσεις τους στις σταδιοδρομίες των μαθητών. Ένα από τα ενδιαφέροντα συμπεράσματα είναι ότι φάνηκε να υπάρχει θετική σχέση μεταξύ καινοτομίας και σχολικής επιτυχίας, καθώς τα σχολεία στα οποία είχαν εισαχθεί καινοτόμες διδακτικές μεθοδολογίες ως προς τα αναλυτικά προγράμματα και ως προς τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, είχαν υψηλές σχολικές επιδόσεις και υψηλό ποσοστό ικανοποίησης των μαθητών τους. Εν τούτοις, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι το αποτελεσματικό σχολείο δεν είναι απλά ένα μετρήσιμο μέγεθος καθορισμένο από τις επιδόσεις των μαθητών του αλλά φανερώνεται στο πάθος που δείχνουν οι μαθητές του για τη μάθηση και στην ανάπτυξη μετα-γνωστικών ικανοτήτων (Hofmanetal (2012:858).

Ο Pappert (1997) προτείνει την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στην υιοθέτηση της καινοτομίας και στην αντίσταση στην αλλαγή προσπαθώντας να αναδείξει τον πλαισιακό χαρακτήρα της καινοτομίας και τη σταδιακή αλλαγή που επέρχεται στο σύνολο της σχολικής και οργανωσιακής κουλτούρας μέσω της προσαρμογής της σε νέες πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτό, για κάποιους ερευνητές, είναι σημαντική η διάκριση ανάμεσα σε εμπόδια «πρώτης» και εμπόδια «δεύτερης» τάξης. Τα πρώτα αφορούν κυρίως στο περιβάλλον στο οποίο εισάγεται η καινοτομία και σε παράγοντες όπως η έλλειψη πόρων, χρόνου, επιμόρφωσης, ενώ τα δεύτερα εστιάζουν αποκλειστικά στις πεποιθήσεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών, αφορούν δηλαδή στους γνωστικούς, συναισθηματικούς και βουλητικούς παράγοντες που συγκροτούν τους λόγους και τα κίνητρα που αποτρέπουν κάποιον από την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών. Τέτοια μπορεί να είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης, η αρνητική στάση απέναντι στην αλλαγή, η αντιληπτή αίσθηση ότι δεν έχει κάποιο όφελος η καινοτομία (Ertmer 1999).

Ο Jones (2004) έχει υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν την καινοτομία μόνο όταν έχουν πειστεί τελείως από τα πρακτικά αποτελέσματά της ή μόνο όταν αυτή τους βοηθά να κάνουν καλύτερα αυτό που ήδη ξέρουν. Ως προς αυτό, καθοριστικός παράγοντας για αυτή τη στάση είναι το είδος των παιδαγωγικών θεωριών που υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός και η εικόνα που έχει για τον αποτελεσματικό δάσκαλο. Αντίθετα, τα εμπόδια της πρώτης τάξης έχουν περισσότερο οργανωσιακό υπόβαθρο και έχουν αποτελέσει πιο συχνά στόχο γραφειοκρατικών και διοικητικών παρεμβάσεων. Σε κάθε περίπτωση, η πλειονότητα των ερευνών δείχνει ότι μια σε βάθος κατανόηση των ανασταλτικών παραγόντων για την καινοτομία προϋποθέτει τον συνδυασμό των θεσμικών και ατομικών διαστάσεων οι οποίες δυσχεραίνουν την εφαρμογή της (Kable 2009, Becta 2009).

Έρευνες οι οποίες έχουν εστιάσει στην εξωτερική διάσταση της καινοτομίας έχουν επισημάνει την αναγκαιότητα δικτύωσης της σχολικής μονάδας ως προϋπόθεσης για μια

επιτυχημένη εφαρμογή της καινοτομίας. Δικτυώσεις ευνοϊκές για την καινοτομία μπορεί να είναι η ανάπτυξη δεσμών όπως το πανεπιστήμιο της περιοχής, εθελοντικές οργανώσεις ή κινήσεις πολιτών μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα (π.χ. κάποιο επιστημονικό ινστιτούτο), οι οποίοι μπορούν να ευνοήσουν όχι μόνο ανταλλαγή τεχνογνωσίας σε σχέση με την καινοτομία αλλά και τρόπους υποστήριξής της. Μέσα από τέτοιου είδους υποστήριξη που παρέχει η κοινότητα ευνοείται παράλληλα και η συσσώρευση των πόρων εκείνων που είναι αναγκαίοι για την αποδοχή της καινοτομίας από τους θεσμικούς φορείς που περιβάλλουν το σχολείο (Sharma 2005).

Σύμφωνα με τους Lundvalletal (2008) η κουλτούρα της καινοτομίας πρέπει να δίνει προτεραιότητα σε κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασίας, επικοινωνίας, ενσυναίσθησης κτλ) καθώς μια τέτοια κουλτούρα είναι συντελεστική σε ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, υποστηρικτική στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στη βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων μαθησιακή διαδικασία

Αυτό το οποίο οι παραπάνω ερευνητές επισημαίνουν είναι ότι η ανάδειξη των εμποδίων (είτε των θεσμικών είτε των ατομικών) θα πρέπει να συνδυαστεί με το πλαίσιο και με τις ιδιαιτερότητες των εκάστοτε και προς εξέταση περιπτώσεων εντός των οποίων εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλεπιδρούν (Kiprianos&Theodoropoulos 2017). Οι αλληλεπιδράσεις αυτές οργανώνονται στη βάση διαφορετικών θεματικών επιπέδων ή, όπως ονομάζονται «στρωματώσεων επιρροής». Το σκεπτικό τους είναι ότι σε κάθε θεματικό επίπεδο επικρατούν διαφορετικής φύσης εμπόδια τα οποία δυσχεραίνουν την εφαρμογή της καινοτομίας. Το προτέρημα αυτού του είδους προσέγγισης του ζητήματος είναι ότι έτσι φωτίζεται με μεγαλύτερη ακρίβεια η φύση και τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών εμποδίων.

Αντλώντας κυρίως από τη θεωρία του Bronfenbrenner, οι Coxetall (1999) έχουν απομονώσει τέσσερα θεματικά επίπεδα τα οποία λειτουργούν διευκολυντικά ή αποτρεπτικά για την καινοτομία και είναι τα εξής: α) παράγοντες που αφορούν στην ίδια την καινοτομία, β) παράγοντες που αφορούν στις διαθέσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού και στις σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους μαθητές, γ) παράγοντες που συνδέονται με την σχολική κουλτούρα και με τις σχέσεις που έχει το σχολείο με την ευρύτερη κοινότητα και δ) παράγοντες που συνδέονται με το είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που αναπτύσσεται σε σχέση με την καινοτομία και την συγκρότηση του αναλυτικού προγράμματος. Με βάση το σχήμα αυτό, αναδεικνύονται αφενός οι σχέσεις μεταξύ των στρωματώσεων επιρροής αλλά και οι σχέσεις τους με είδος των εμποδίων πρώτης και δεύτερης τάξης που αναφέραμε πιο πριν.

Ο Fullan (1991) πάει λίγο παραπέρα την όλη συζήτηση καθώς συνοψίζει τα χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν την εφαρμογή της καινοτομίας σε 3 κατηγορίες: (α) *στα χαρακτηριστικά της αλλαγής* όπου περιλαμβάνονται η προσδιορισμένη ή διακριτή αναγκαιότητα, η σαφήνεια, ο βαθμός πολυπλοκότητας, η ποιότητα, η δυνατότητα υλοποίησης, (β) *στα χαρακτηριστικά της περιφέρειας* που περιλαμβάνονται η περιφέρεια, η ταξινόμηση, ο ρόλος του διευθυντή και του δασκάλου, και (γ) οι *εξωτερικοί παράγοντες*. Προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της καινοτομίας, είναι η ενεργητικότητα και συμμετοχή στην έναρξη της δράσης, πίεση και υποστήριξη, σύνδεση θεωρίας και πράξης, υιοθέτηση της δράσης . Ως εκ τούτου, αν θέλει κανείς να εντοπίσει τους παράγοντες που μειώνουν την πιθανότητα εισαγωγής της καινοτομίας, αυτοί σχετίζονται με το φόβο μήπως αποκαλυφθούν αδυναμίες, αποτελούν πηγή ανασφάλειας και ανησυχίας για το άγνωστο που κομίζει, θίγονται συμφέροντα, επιφέρει επιβάρυνση εργασιακή, πίεση ίσως και συγκρούσεις, δημιουργεί ομάδες κοινών συμφερόντων κ.ά. Επομένως η αλλαγή δεν πρόκειται να πετύχει, αν δεν προωθηθεί και δεν κατευθυνθεί, χωρίς να λάβει υπόψη όλους αυτούς τους παράγοντες.

Θέλοντας να συνοψίσουμε όλα τα παραπάνω ,σημαντικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση μιας καινοτομίας, έχουν οι εκπαιδευτικοί. Θα πρέπει να είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά καθώς και να εξασκούνται στα μέσα που αφορούν τις

καινοτομίες. (Ryan and Joong 2005: 1-2). Επιπροσθέτως, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιτυχίας στην εφαρμογή της καινοτομίας. Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται κοινές συνθήκες εργασίας και βοηθούν ο ένας τον άλλο, έχοντας αναπτύξει μεταξύ τους μια συλλογική δύναμη, ικανή να αντιμετωπίζει και να βρίσκει λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της καινοτόμου δράσης (Sergiovanni 2001: 108, 117-8). Επίσης, οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την καινοτομία, δεδομένου ότι κάθε εκπαιδευτικός δεν έχει φτάσει από μόνος του στον ίδιο βαθμό ετοιμότητας που απαιτεί η εφαρμογή της (Fullan 2005).

Σε μια πρόσφατη έρευνα οι Brundrett and Duncan (2011) υποστήριξαν ότι πέρα από τα παραπάνω, η επιτυχία της καινοτομίας εξαρτάται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο αποτυπώνει τις βασικές της επιστημολογικές παραδοχές. Έτσι για τους συγγραφείς αυτούς, για να μπορέσει το προσανατολισμένο στην καινοτομία Αναλυτικό Πρόγραμμα να πετύχει το σκοπό του θα πρέπει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να έχουν πειστεί για την αναγκαιότητά της, να έχουν υιοθετήσει τις εκπαιδευτικές του αξίες, να εμπλέκονται ενεργά όχι μόνο στην εφαρμογή της αλλά και στη σύλληψή της και να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στα δεδομένα της τοπικής κουλτούρας που πλαισιώνει το σχολείο. Βέβαια προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι να έχουν προηγηθεί ενδελεχείς έρευνες αξιολόγησης οι οποίες θα έχουν αποτυπώσει ρητά και εστιασμένα τους τομείς στους οποίους η εκάστοτε καινοτομία συμβάλλει με την εφαρμογή της.

Σκοπός και ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας σε σχέση με α) το περιεχόμενο , β) την χρησιμότητα και γ) την υλοποίηση της καινοτομίας μέσα από το παράδειγμα των ΚΠ. Ως εκ τούτου, προσπαθήσαμε να μετατρέψουμε τον εν λόγω σκοπό σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα προκειμένου να έχουμε σαφή εικόνα της στοχοθεσίας μας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα ορίσουν την πορεία της έρευνάς μας είναι τα εξής:

1)Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το τι συνιστά καινοτομία στην εκπαίδευση και σε ποιους τομείς εντοπίζουν την αναγκαιότητα/χρησιμότητα της καινοτομίας **;**

2)Ποιους λόγους επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί για την συμμετοχή τους ή μη στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων;

3)Κατά πόσο οι δημογραφικές μεταβλητές όπως επηρεάζουν το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί την καινοτομία και τη χρησιμότητά της;

4)Κατά πόσο οι δημογραφικές μεταβλητές επηρεάζουν τη συμμετοχή ή μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ΚΠ

5)Τι είδους ΚΠ υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί;

Μεθοδολογία

Η τεχνική έρευνας που υιοθετήσαμε προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι η έρευνα επισκόπησης. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε βασίστηκε αποκλειστικά στη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με βάση τη βιβλιογραφία καθώς και μέσα από πιλοτικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με εκπαιδευτικούς και των δυο βαθμίδων, διαφορετικών ετών προϋπηρεσίας, φύλου, και μορφωτικών προσόντων. Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν η κλίμακα μέτρησης στην οποία καταλήξαμε να είναι όσο το δυνατό πιο συνεπής απέναντι στην έννοια που θέλαμε να εξετάσουμε. Εν συνεχεία, πραγματοποιήσαμε πιλοτική έρευνα κατά την οποία μοιράσαμε σε 40 εκπαιδευτικούς ένα δοκιμαστικό ερωτηματολόγιο για να ελέγξουμε τις αντιδράσεις των ερωτωμένων σε σχέση με το βαθμό κατανοησιμότητας των ερωτήσεων, το χρόνο συμπλήρωσης και το βαθμό αποδοχής του. Τα κριτήρια επιλογής τους

ήταν ίδια και με τις πιλοτικές συνεντεύξεις. Ελέγχοντας και λαμβάνοντας υπόψη μας τα σχόλιά τους, προβήκαμε σε κρίσιμες διορθώσεις τόσο σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όσο και σε σχέση με τις διατυπώσεις των δηλώσεων και στις κλίμακες μέτρησης καθώς και των εκφωνήσεων των ερωτήσεων και καταλήξαμε στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου το οποίο διαρθρώθηκε σε πέντε ενότητες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα συνήθη δημογραφικά στοιχεία. Συγκεκριμένα φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης, ειδικότητα, αστικότητα, τον τύπο του σχολείου (1θέσιο/2θέσιο κτλ ή ΓΕΛ/ΕΠΑΛ), τα χρόνια προϋπηρεσίας, επιπλέον σπουδές και επαγγέλματα και εκπαίδευση γονέων. Ο λόγος για τον οποίο επιλέξαμε τις εν λόγω δομικές μεταβλητές είναι για να ελέγξουμε πιθανές συσχετίσεις τους με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΚΠ. Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει μια κλίμακα μέτρησης η οποία έχει στόχο να εξετάσει το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ορίζουν το περιεχόμενο της έννοιας «καινοτομία». Η τρίτη ενότητα έχει στόχο να καλύψει το ζήτημα της χρησιμότητας της καινοτομίας. Η τέταρτη ενότητα διερευνά την εφαρμογή της καινοτομίας και για το σκοπό αυτό σχεδιάσαμε δυο κλίμακες μέτρησης, η πρώτη εκ των οποίων περιλαμβάνει τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην εισαγωγή και υλοποίηση ΚΠ και η δεύτερη περιλαμβάνει τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν στην υλοποίηση των ΚΠ. Τέλος, η πέμπτη και τελευταία ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με το αν και ποια εκ των Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Προγραμμάτων και Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων έχουν οι υλοποιήσει οι εκπαιδευτικοί (Θεοδωρόπουλος 2019: 236-242).

Για τις ανάγκες της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνάς μας, εφαρμόσαμε τον έλεγχο Cronbach a ο οποίος μετρά την εσωτερική συνοχή της κλίμακας μέτρησης, δηλαδή το κατά πόσο στενά σχετίζονται οι δηλώσεις της συνολικά. Πρόκειται για έναν έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας ως προς το κατά πόσο συνοχή υπάρχει ανάμεσα στις δηλώσεις της κλίμακας και στην έννοια που θέλουμε να μετρήσουμε. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας εφαρμόσαμε μέσω της πιλοτικής μας έρευνας τη λεγόμενη content validity, δηλαδή τις κρίσεις της επιστημονικής κοινότητας για το κατά πόσο η κλίμακα πράγματι μετρά την έννοια. Πρόκειται για έναν έλεγχο ο οποίος απαντά στο ερώτημα «είναι ικανοποιητικό το ταίριασμα ανάμεσα στον ορισμό της έννοιας και την κλίμακα μέτρησης που εφαρμόζουμε;». Για το σκοπό αυτό μοιράσαμε τη δεύτερη εκδοχή του ερωτηματολογίου σε διδάκτορες και υποψήφιους διδάκτορες παιδαγωγικών τμημάτων και σε εκπαιδευτικούς κατόχους διδακτορικού και μεταπτυχιακού (συνολικά 20 ερωτηματολόγια). Από αυτόν τον έλεγχο εγκυρότητας βελτιώσαμε σε μεγάλο βαθμό τις δηλώσεις κυρίως της κλίμακας μέτρησης των αξιών των εκπαιδευτικών.

Εφαρμόζοντας τη λογική της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, μοιράστηκαν 450 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας., 250 στην δευτεροβάθμια και 200 στην πρωτοβάθμια, για το λόγο ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας είναι περισσότεροι (ο πληθυσμός είναι 1600 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και 2392 της δευτεροβάθμιας, σύνολο 3992 εκπαιδευτικοί). Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων έγινε δια ζώσης από τον ίδιο τον ερευνητή .Οι έλεγχοι χ2 και συγκεκριμένα ο Pearson Chi-Square αποτελούν τις βασικές τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων προκειμένου να εντοπιστούν οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις και οι επιδράσεις των δημογραφικών μεταβλητών στην καινοτομία.

Ανάλυση-Αποτελέσματα

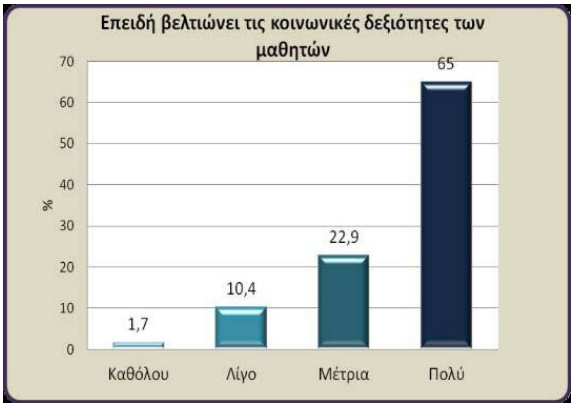
Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας διαπιστώσαμε ότι:

1 . Οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν την καινοτομία στην εκπαίδευση με ζητήματα που δίνουν προτεραιότητα στην κοινωνική διάσταση της μαθησιακής εμπειρίας, δηλαδή στην εξασφάλιση της συμμετοχής του μαθητή στις σχολικές δραστηριότητες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως δείχνουν τα υψηλά ποσοστά των απαντήσεών τους στην Διαθεματικότητα, στην Ομαδοκεντρική και μαθητοκεντρική διδασκαλία, στην Ενισχυτική και Παράλληλη Στήριξη, στην εισαγωγή ΤΠΕ και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι

εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για το κατά πόσο τα ΚΠ, τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα ή τα Πρότζεκτ συνιστούν καινοτομία, ενώ φαίνεται πως ό,τι έχει να κάνει με αξιολόγηση (σχολικής μονάδας, μαθητή, εκπαιδευτικού) δεν θεωρείται ότι αποτελεί καινοτομία.

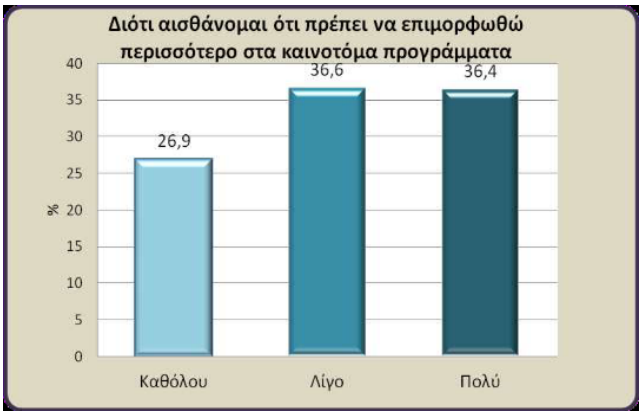
2 . Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν την χρησιμότητα και αναγκαιότητα της καινοτομίας τόσο στην μαθησιακή διαδικασία όσο και στην κοινωνική διάσταση του σχολείου. Εν τούτοις αντιφατική είναι η αμφιβολία τους για το αν η καινοτομία καλλιεργεί τις δημοκρατικές αξίες ή το αν ενισχύει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

3 . Λόγοι που σχετίζονται με προσωπικές φιλοδοξίες (βελτίωση βιογραφικού) ή με την εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών εργασίας (συμπλήρωση ωραρίου), είναι αμελητέα κριτήρια στον τρόπο με τον οποίο αποφασίζουν οι εκπαιδευτικοί για να συμμετάσχουν σε ΚΠ. Οι αυστηρά επιστημονικοί λόγοι δεν φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο, ενώ αυτό που αναδεικνύεται είναι ότι οι βασικοί λόγοι που θα έκαναν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε ΚΠ έχουν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα (ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών - Σχήμα 1).

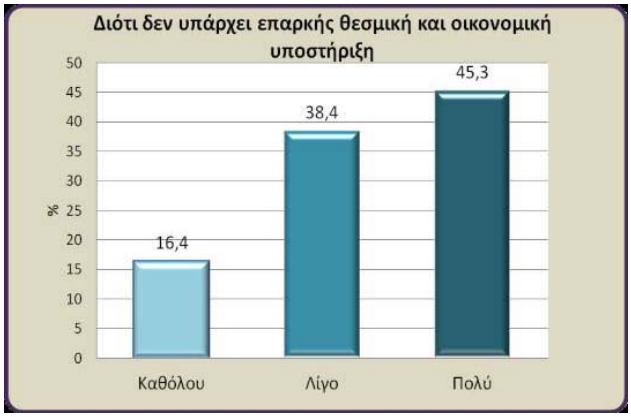


Σχήμα 1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τους λόγους συμμετοχής τους σε ΚΠ

4 . Η έλλειψη προσωπικού ελεύθερου χρόνου, η ελλιπής υποστήριξη από τους συναδέλφους και η ανυπαρξία συνεργασίας με γονείς και τοπικούς φορείς, αν και όχι τόσο κυρίαρχοι, αποτελούν όμως λόγους μη συμμετοχής σε ΚΠ τους οποίους αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί σε αξιοσημείωτα ποσοστά. Οι πιο σαφείς λόγοι τους οποίους επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί για τη μη συμμετοχή τους είναι η ανάγκη επιμόρφωσης (Σχήμα 2) και η ελλιπής θεσμική και οικονομική υποστήριξη (Σχήμα 3).



Σχήμα 2. Λόγοι ΜΗ συμμετοχής σε ΚΠ



Σχήμα 3. Λόγοι ΜΗ συμμετοχής σε ΚΠ

Ευρήματα από συσχετίσεις με τις δημογραφικές μεταβλητές

Στο κατά πόσο οι δημογραφικές μεταβλητές επηρεάζουν το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί την καινοτομία και την χρησιμότητά της παρατηρήσαμε δυο πράγματα. Πρώτον, καμία από τις δημογραφικές μεταβλητές δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τον ορισμό της καινοτομίας, παρά μόνο η βαθμίδα εκπαίδευσης. Αυτό κατά τη γνώμη μας σημαίνει ότι η κοινωνική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται από τις επαγγελματικές τους εμπειρίες στην καθημερινότητα του σχολείου, επικαλύπτει τις όποιες επιδράσεις μπορεί να ασκούν τα χρόνια προϋπηρεσίας, το φύλο ή το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

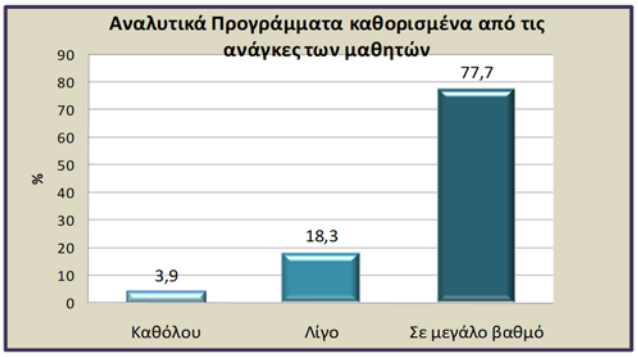
Δεύτερον και ως απόρροια αυτού του ευρήματος, ο ορισμός των εκπαιδευτικών για την καινοτομία εξαρτάται από τις προπτυχιακές τους σπουδές και από τις μορφωτικές τους τροχιές, δηλαδή με την επένδυση σε δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακούς τίτλους ή διδακτορικές σπουδές. Όμως δεδομένου ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματός μας που έχουν μεταπτυχιακό, διδακτορικό ή δεύτερο πτυχίο είναι πάρα πολύ μικρό, οποιοδήποτε συμπέρασμα για την επίδραση που έχουν αυτού του είδους οι σπουδές στις πεποιθήσεις περί καινοτομίας θα ήταν επισφαλές. Έτσι θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε το ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να θεωρούν την καινοτομία ως μια δραστηριότητα που συνδέεται με τις ΤΠΕ και τις ερευνητικές εργασίες. Αυτό πιθανώς να σχετίζεται με το ότι στις προπτυχιακές τους σπουδές έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με αυτές τις διδακτικές μεθοδολογίες. Επίσης, η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το πώς ορίζουν την καινοτομία, καθώς φάνηκε ότι η εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είναι ξεκάθαροι στο να συμφωνήσουν με τις περισσότερες από τις δηλώσεις της κλίμακας, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας οι οποίοι έδειξαν μεγαλύτερη διστακτικότητα και συχνά απροθυμία στο να συμφωνήσουν με τις δηλώσεις. Επιπλέον, η ειδικότητα και η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το πώς οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν τη χρησιμότητα της καινοτομίας. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάτοχοι πτυχίου Κοινωνικών Επιστημών και οι κάτοχοι πτυχίου Επιστημών της Αγωγής είναι πιο πιθανό να υποστηρίξουν ότι συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις περισσότερες από τις δηλώσεις της κλίμακας που αφορά στη χρησιμότητα της καινοτομίας, σε αντίθεση με τις Ανθρωπιστικές και τις Θετικές Επιστήμες οι οποίες τείνουν περισσότερο είτε να είναι αμφίθυμες είτε αρνητικές απέναντι στις περισσότερες από τις δηλώσεις. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δείχνουν μια ξεκάθαρα υποστηρικτική στάση απέναντι στη χρησιμότητα της καινοτομίας έτσι όπως αυτή ορίζεται σε σχέση με τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος, με τη σύνδεση με την κοινωνία, την αύξηση της σχολικής επίδοσης, τη διασχολική συνεργασία και την καλλιέργεια των δημοκρατικών αξιών, ενώ οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας δείχνουν να είναι πιο επιφυλακτικοί απέναντι στα συγκριμένα ζητήματα. Επιπλέον αυτό που

διαπιστώσαμε είναι ότι η επίδραση του φύλου ως λόγου συμμετοχής στα ΚΠ δεν φαίνεται να είναι μεγάλη καθώς η στατιστική σημαντικότητα που υπάρχει με τις γυναίκες είναι οριακή . Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας, παρατηρούμε ότι όσο πιο νέος σε προϋπηρεσία είναι ο εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο φιλόδοξος είναι, ενώ όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας αυξάνει και η διάθεσή του για προσφορά. Πρόκειται για μια διαπίστωση που πιστοποιείται από το ότι όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο αυξάνει το ποσοστό εκείνων που θεωρούν ασήμαντο ως κίνητρο συμμετοχής την επαγγελματική ανέλιξη. Οι πιο νέοι σε χρόνια προϋπηρεσίας υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με αυτούς που έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας ότι συμμετέχουν στα ΚΠ για λόγους επαγγελματικής ανέλιξης. Στην ίδια λογική όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο μεγαλώνει το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι θα συμμετείχαν σε ΚΠ για λόγους βελτίωσης της εικόνας του σχολείου. Αντίστροφα, όσο μειώνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο ανεβαίνει το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι δεν λαμβάνουν και πολύ υπόψη τους την εικόνα του σχολείου ως λόγο συμμετοχής στα ΚΠ. Επίσης, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν σημαντικό λόγο συμμετοχής στα ΚΠ την συμπλήρωση ωραρίου, κάτι που δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έχοντες πολλά χρόνια προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί, όπως δηλώνουν, δεν συμμετέχουν στην υλοποίηση ΚΠ διότι προέχει η ολοκλήρωση της ύλης. Παράλληλα όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο πιο πιθανή είναι μια στάση απομυθοποίησης της συμμετοχής σε ΚΠ, καθώς όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό εκείνων που υποστηρίζουν ότι δεν συμμετέχουν στην υλοποίηση ΚΠ διότι δεν βελτιώνουν κάποια όψη του εκπαιδευτικού έργου.

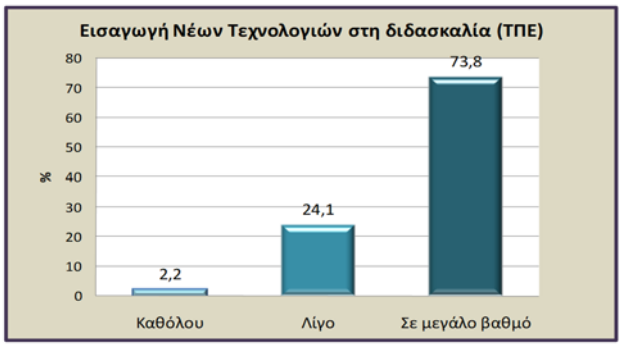
Τέλος, η απάντηση στο ερευνητικό μας ερώτημα «τι είδους ΚΠ υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί» φάνηκε ότι τα Περιβαλλοντικά Προγράμματα είναι τα πλέον δημοφιλή σε σύγκριση με τα ΚΠ Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων. Ενδιαφέρον έχει εδώ το εύρημα σχετικά με τις δομικές μεταβλητές οι οποίες έχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις με αυτό το δεδομένο. Παρατηρήσαμε ότι και τα τρία αυτά ΚΠ υλοποιούνται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι δεν έχουν επιπλέον τυπικά προσόντα πέραν του βασικού πτυχίου (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) και είναι κάτοχοι πτυχίου κυρίως Επιστημών της Αγωγής και δευτερευόντως Κοινωνικών Επιστημών.

Συμπεράσματα - Εξηγώντας την καινοτομία στην εκπαίδευση

Από την ανάλυση της περιγραφικής στατιστικής φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την καινοτομία μέσω της προτεραιότητας που δίνουν στην κοινωνική διάσταση της μαθησιακής εμπειρίας και ταυτίζοντάς την με τη Διαθεματικότητα, την Ομαδοκεντρική και μαθητοκεντρική διδασκαλία, την Ενισχυτική και Παράλληλη Στήριξη, και την εισαγωγή ΤΠΕ (Σχήματα 3,4,5,6,).



Σχήμα 4. Περιεχόμενο έννοιας της καινοτομίας



Σχήμα 5. Περιεχόμενο έννοιας της καινοτομίας

Οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για το κατά πόσο τα ΚΠ, τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα ή τα Πρότζεκτ συνιστούν καινοτομία, ενώ φαίνεται πως ό,τι έχει να κάνει με αξιολόγηση (σχολικής μονάδας, μαθητή, εκπαιδευτικού) δεν θεωρείται ότι αποτελεί καινοτομία. Πρόκειται για ένα εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από το ότι οι εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης εντοπίζουν την χρησιμότητα και αναγκαιότητα της καινοτομίας τόσο στην μαθησιακή διαδικασία όσο και στην κοινωνική διάσταση του σχολείου.

Την ίδια στιγμή, τα εξωτερικά κίνητρα συμμετοχής σε ΚΠ είναι μειωμένης αξίας στον τρόπο με τον οποίο αποφασίζουν οι εκπαιδευτικοί για να συμμετάσχουν σε ΚΠ, όπως φαίνεται από την σημαντικότητα των κινήτρων που σχετίζονται με προσωπικές φιλοδοξίες (βελτίωση βιογραφικού) ή με την εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών εργασίας (συμπλήρωση ωραρίου). Οι αυστηρά επιστημονικοί λόγοι δεν φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο, ενώ είναι πιο σαφές ότι οι βασικοί λόγοι που θα οδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε ΚΠ έχουν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα (ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών) και δεν εστιάζουν στην βελτίωση των ακαδημαϊκών και σχολικών επιδόσεων των μαθητών, όπως είχαν υποστηρίξει σε σχετική έρευνα οι Hofman et al (2012).

Θυμίζουμε ότι, σύμφωνα με τη Γιαννακάκη (2002), η επιτυχής έκβαση της καινοτομίας προϋποθέτει γνώση και πληροφόρηση των εμπλεκόμενων ατόμων και ομάδων. Όταν οι εμπλεκόμενοι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, είναι σε καλύτερη θέση για τη λήψη ορθών αποφάσεων. Υπό αυτή την έννοια δεν είναι τυχαίο το εύρημά μας ότι οι λόγοι τους οποίους επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί για τη μη συμμετοχή τους είναι η απουσία επιμόρφωσης και η ελλιπής θεσμική και οικονομική υποστήριξη. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν σε ΚΠ κυρίως λόγω έλλειψης προσωπικού ελεύθερου χρόνου, ελλιπούς υποστήριξης από τους συναδέλφους και ανυπαρξίας συνεργασίας με γονείς και τοπικούς φορείς. Πρόκειται για ένα εύρημα που επιβεβαιώνει και άλλες σχετικές ελληνικές έρευνας (Μπαρκατσάς 1998).

Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πεπεισμένοι για την αξία της καινοτομίας στην εκπαίδευση και την θεωρούν αναγκαίο κομμάτι της διδασκαλίας. Πρόκειται για ένα εύρημα το οποίο επιβεβαιώνει την θέση των Καρακατσάνη & Προβατά (2012) σύμφωνα με την οποία για να μπορέσει μια καινοτόμος εκπαιδευτική μεθοδολογία να εφαρμοστεί είναι η εμπέδωση της ιδέας ότι σκοπός της είναι η βελτίωση της ποιότητας της ζωής, ο ευέλικτος προγραμματισμός, η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και η σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Επιπλέον, η έρευνά μας ανέδειξε το ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) θεωρούν ως σημαντικό λόγο για τη μη συμμετοχή τους σε ΚΠ την έλλειψη σχέσεων με την τοπική κοινωνία. Πρόκειται για ένα εύρημα το οποίο επιβεβαιώνει ευρήματα σχετικών ερευνών (Hopkins et al 1997; Sharma 2005) οι οποίες καταλήγουν στο ότι οι δικτυώσεις που έχει το σχολείο με την τοπική κοινωνία μπορούν να ευνοήσουν όχι μόνο ανταλλαγή τεχνογνωσίας σε σχέση με την καινοτομία αλλά και τρόπους υποστήριξής της. Μέσα από τέτοιου είδους συνεργασίες που παρέχει η κοινότητα ευνοείται

παράλληλα και η συσσώρευση των πόρων εκείνων που είναι αναγκαίοι για την αποδοχή της καινοτομίας από τους θεσμικούς φορείς που περιβάλλουν το σχολείο.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτό το οποίο οι παραπάνω έρευνες δεν θέτουν στο προσκήνιο είναι οι παράγοντες οι οποίοι πιθανώς να σχετίζονται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία. Η έρευνά μας, αντίθετα, αν και δεν κάνει λόγο για αιτιακή επίδραση, εν τούτοις εντοπίζει συσχετισμούς οι οποίοι αναδεικνύουν πιθανά εξηγητικά μοτίβα των στάσεων των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, όπως φάνηκε από την ανάλυση , το περιεχόμενο του ορισμού της καινοτομίας που δίνουν οι εκπαιδευτικοί εξαρτάται όχι από παραδοσιακές δημογραφικές μεταβλητές όπως, επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο γονέων, αλλά από τις προπτυχιακές τους σπουδές και από τις μορφωτικές τους τροχιές.

Η μόνη δημογραφική μεταβλητή η οποία παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τους λόγους συμμετοχής σε ΚΠ είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας. Παρόλο που συνηθίζουμε να την ονομάζουμε «δημογραφική», εν τούτοις στην έρευνά μας φάνηκε να φέρει συγκεκριμένο κοινωνικό νόημα υπο την εξής έννοια: όσο μικρότερη προϋπηρεσία έχει ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο φιλόδοξος είναι, ενώ όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας παράλληλα αυξάνει και η διάθεσή του για προσφορά. Πρόκειται για ένα εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από ένα άλλο εύρημα της έρευνας: όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο αυξάνει το ποσοστό εκείνων που θεωρούν ασήμαντο ως κίνητρο συμμετοχής την επαγγελματική ανέλιξη. Αντίθετα, οι πιο νέοι σε χρόνια προϋπηρεσίας υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με όσους έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας ότι συμμετέχουν στα ΚΠ για λόγους επαγγελματικής ανέλιξης. Στην ίδια λογική όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο μεγαλώνουν τα ποσοστά εκείνων που υποστηρίζουν ότι θα συμμετείχαν σε ΚΠ για λόγους βελτίωσης της εικόνας του σχολείου και, αντίστροφα, όσο μειώνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο ανεβαίνει το ποσοστό εκείνων που υποστηρίζουν ότι δεν λαμβάνουν και πολύ υπόψη τους την εικόνα του σχολείου ως λόγο συμμετοχής στα ΚΠ. Κατά τη γνώμη μας, το παραπάνω εύρημα εμπλουτίζει τη θέση των Αγγελίδου & Κρητικού (2005) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να πειραματιστούν με παιδαγωγικές καινοτομίες. Από την έρευνά μας φάνηκε ότι αυτό το κίνητρο μετασχηματίζεται καθώς μεταβάλλεται ο κύκλος ζωής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσλαμβάνουν την εκπαιδευτική καινοτομία πολύ περισσότερο ως κάτι που σχετίζεται με την κοινωνιοκεντρική διάσταση της μάθησης (εξασφάλιση της συμμετοχής του μαθητή στις σχολικές δραστηριότητες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, συνεργασία μεταξύ μαθητών και κατανόηση εννοιών με βιωματικό τρόπο) και λιγότερο ως μιας αυστηρά γνωστική πρακτική που συνδέεται με τις επιδόσεις των μαθητών ή με την εκμάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου, είτε αυτό το δούμε παραδοσιακά (ως οριοθετημένο γνωστικό πεδίο) είτε με πιο σύγχρονους όρους (δηλαδή ως πεδίο διαθεματικής γνώσης). Αυτό είναι άμεσα συνυφασμένο με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με την εκπαιδευτική καινοτομία, καθώς ο βασικότερος εστιάζει στην προθυμία των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Επίλογος

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι μια υπερβολική και άκριτη εφαρμογή σε καινοτόμες πρακτικές μπορεί να προκαλέσει προβλήματα καθώς εμφιλοχωρεί ο κίνδυνος να περάσουμε από την κριτική στο «δασκαλοκεντρικό» σύστημα οργάνωσης της γνώσης, σε μια άναρχη παιδαγωγική κουλτούρα όπου όλα επιτρέπονται στο όνομα μιας αστόχαστης επιδίωξης περί καινοτομίας στην εκπαίδευση. Συνακόλουθα, μπορεί να υπάρξει κριτική από τους γονείς αν υπάρξει απόκλιση από την προβλεπόμενη ύλη ή από όσα είθισται ένα σχολείο να πράττει στην καθημερινότητά του.

Επίσης, όπως φάνηκε από τα συμπεράσματα, η εφαρμογή δημιουργικών μαθησιακών και διδακτικών πρακτικών είναι σημαντικό να έχει την υποστήριξη από τους διευθυντές και την

παρότρυνσή τους προκειμένου να πιστέψει το σύνολο της σχολικής κοινότητας στην αποτελεσματικότητά τους. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι τέτοιου είδους παροτρύνσεις συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των επαγγελματικών τους φιλοδοξιών. Διευθυντές οι οποίοι ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα επηρεάζουν θετικά νέους εκπαιδευτικούς ως προς τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Με άλλα λόγια, η λήψη απόφασης συμμετοχής σε δημιουργικές πρακτικές δεν είναι αποκομμένη από τις προσδοκίες των διευθυντών και από την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε μια κοινότητα ανθρώπων με κοινούς σκοπούς και όχι σε μια μοναχική απασχόληση.

Στη βάση αυτού του σκεπτικού, θεωρούμε ότι μια από τις βασικές προεκτάσεις της έρευνάς μας είναι ότι όπως διαπιστώσαμε οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να εμφορούνται περισσότερο από την κουλτούρα καινοτομίας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό εξηγείται κατά τη γνώμη μας από την επιστημονική κοινωνικοποίηση που διακρίνει τα επιστημονικά πεδία των δυο βαθμίδων, υπό την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την επιστημολογία της δημιουργικότητας μέσα από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η επιστημονική κοινωνικοποίηση είναι ένας καθοριστικός παράγοντας σχηματισμού αξιών οι οποίες λειτουργούν ως εσωτερικά κίνητρα τα οποία καθορίζουν την ποιότητα εμπλοκής με την εκπαιδευτική καινοτομία. Αυτό κατά τη γνώμη μας έχει δυο προεκτάσεις. Πρώτον, την ανάδειξη της αναγκαιότητας να στηριχθεί ακόμα περισσότερο η επιστημολογία της δημιουργικότητας ως φιλοσοφικής βάσης οργάνωσης των σπουδών στα παιδαγωγικά τμήματα και, δεύτερον, την ένταξή της στα πανεπιστημιακά τμήματα των οποίων τα πτυχία οδηγούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν θέλουμε η δημιουργικότητα να αποτελεί το καθοδηγητικό νήμα που οργανώνει τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών/τριών μας στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Becta (2009). Harnessing Technology: Business practices which support risk-taking and innovation in schools and colleges. Becta.

Brundrett M., and Duncan D., (2011), Leading curriculum innovation in primary schools, Management in Education 25(3) 119–124

Cox M., Preston C., Cox C. (1999). What factors support or prevent teachers from using ICT in the primary classroom. British Educational Research Association Annual Conference, September 2-5, 1999.

Ertmer, P (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 32,1: 54-72

Fullan M., (2005), The new meaning of educational change, 3rd ed. London: Routledge-Falmer

Fullan, M. (1991). The new meaning of educational change, London: Cassel

Glâveanu, V.P. (2010): "Principles of a Cultural Psychology of Creativity". *Culture & Psychology*, 16(2), 147-163.

Guile, D. (2003) From 'Credentialism' to the 'Practice of Learning': reconceptualising learning for theknowledge economy, *Policy Futures in Education*, 1(1), 83-105.

Hofman R. H., Boom J., Meeuwise M., Hofman W H A., (2012), An Exploration of Innova tions and Their Effects in Primary Education, *Educational Policy,* 27(6): 843–866

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1997). *School Improvement in an Era of Change*, London: Cassell.

Jones, A (2004). A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers. Becta.

Kable, (2009). Models for Innovation in Education. Becta

Kiprianios P & Theodoropoulos N., (2017), Innovation in education: The social representations and practices of Greek teachers, Sociology International Journal, 1(4):00024

Lundvall B, Rasmussen P., Lorenz E., (2008), Education in the Learning Economy: European perspective, *Policy Futures in Education*, 6(6): 681-700

Papert, S (1997). Barriers to school innovation, *The Journal of the Learning Sciences*, 6(4): 417-427.

Ryan, T. & P. Joong (2005). "Teachers and Students Perception of the Nature and Impact of Large-Scale Reform", Canadian Journal of Educational and Administration Policy, vol. 38, pp. 42-50

Sergiovanni, Th. (2001). Leadership. What' s in it for schools?, London: Routledge and Falmer

Sharma R., (2005), Identifying a Framework for Initiating, Sustaining and Managing Innovations in Schools, *Psychology and Developing Societies* 17(1): 51-80

Αγγελίδου Ε & Κρητικού Ε., (2005), Πως διαγράφεται το προφίλ εκπαιδευτικών δ/θμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Κόρινθος

Γιαννακάκη Μ. Σ. (2002), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή της ΕΠΕ. Papas A., Tsiplitaris A., Petroulakis N., Haris K., Nikodimos S., Zouklis N., (eds), Athens, Atrapos, pp. 115-130

Θεοδωρόπουλος Ν.,(2019),Καινοτομία στο δημόσιο σχολείο: Προσλήψεις και Πρακτικές των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διδακτορική Διατριβή.

http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/45219#page/252/mode/2up

Καρακατσάνη Δ., Προβατά Μ, (επ) (2012), *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*, Επίκεντρο.

Μπαρκατσάς Α. (1998). "Αιτίες αποτυχίας καινοτόμων θεσμοθετημένων μεταρρυθμίσεων και προτάσεις για την αξιολόγηση τους", Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 47-48 : σ. 129-138

Εφαρμογές βιωματικής μάθησης σε Βοηθούς Φυσικοθεραπείας. Τα δεδομένα του ΔΙΕΚ Τρικάλων

Χάνου Κωνσταντίνα
Φυσικοθεραπεύτρια, , MSc, PhD, MLD, Cred. MDT., Health Coach, Πιστ. Εκπαιδ. Ενηλίκων
konchanou@gmail.com

Ευαγγελοπούλου Αικατερίνη
Φυσικοθεραπεύτρια, Πιστοποιημένη Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
kat.evagelopoulou@gmail.com

Περίληψη

Η διατήρηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων αποτελεί μία συνεχή μάχη για τον εκπαιδευτικό. Θέλοντας να γίνει αυτός ο αγώνας πιο διασκεδαστικός και παραγωγικός, στόχος της εργασίας ήταν η επιλογή βιωματικών τεχνικών, όπως η τεχνική της προσομοίωσης, ο φάκελος καταρτιζόμενου και η συνέντευξη από ειδικό, προκειμένου να ενισχυθεί είτε άμεσα είτε έμμεσα η δράση του καταρτιζόμενου. Οι παραπάνω τεχνικές εφαρμόστηκαν κυρίως στο μάθημα της Πρακτικής Εφαρμογής στην Ειδικότητα «Βοηθός Φυσικοθεραπείας» του Δ' εξαμήνου του Δ.Ι.Ε.Κ Τρικάλων και αξιολογήθηκαν από τους καταρτιζόμενους ως προς την αποτελεσματικότητά τους στη μάθηση και στην όλη διαδικασία της εκπαίδευσης τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Συγκεκριμένα, αξιολογήθηκαν η επίδραση των τεχνικών στη διδασκαλία του εκάστοτε μαθήματος αλλά και η συνεργασία των μελών της εκάστοτε ομάδας, καθώς και η συμβολή των εκπαιδευτριών στη μάθηση. Τα θετικά αποτελέσματα της εργασίας αποτελούν το έναυσμα για περεταίρω έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λέξεις κλειδιά: προσομοίωση, συνέντευξη, φάκελος καταρτιζόμενου, φυσικοθεραπεία

Εισαγωγή

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) αποτελούν τομέα της μετα-δευτεροβάθμιας δημόσιας ή ιδιωτικής εκπαίδευσης και ανήκουν στη μη τυπική εκπαίδευση (Γαβρίλη, 2012). Στόχος τους είναι να παρέχουν στους σπουδαστές επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Χαρακτηριστικό των ΙΕΚ είναι η ποικιλομορφία τους αναφορικά με την ηλικία, το φύλο και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των καταρτιζόμενων (ΦΕΚ, 2014).

Η ειδικότητα «Βοηθός Φυσικοθεραπείας» ανήκει στον τομέα Υγείας και Πρόνοιας και η διάρκεια σπουδών είναι πέντε συνολικά εξάμηνα εκ των οποίων τα τέσσερα αφορούν στην απόκτηση θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και το ένα σε Πρακτική Άσκηση ή Μαθητεία (Οδηγός Σπουδών, 2017:03).

Οι βιωματικές ή αλλιώς ενεργητικές τεχνικές έχουν ως κύριο πλεονέκτημά τους την άμεση αφομοίωση της θεωρίας μέσω της πράξης. Βασικοί στόχοι τους είναι η διαχείριση καταστάσεων όπου οι καταρτιζόμενοι, όντας είτε παρατηρητές είτε τα βασικά πρόσωπα μίας κατάστασης, ενεργοποιούν τα γνωστικά τους εργαλεία μέσω κριτικής σκέψης για την επίλυση ενός προβλήματος ή για την απολαβή γνώσεων και εμπειριών μέσω αυτού. Έτσι, ο χαρακτήρας των εμπλεκόμενων και η ταυτότητα της τεχνικής εμπλουτίζονται από επικοινωνία, ενσυναίσθηση, συνεννόηση και συνεργασία, δεξιότητες που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ενίσχυσης των σχέσεων της ομάδας, της αύξησης του προσωπικού ενδιαφέροντος και της εμπειρίας των μελών της (ΕΟΠΠΕΠ, 2014: 137).

Φάκελος μαθητή

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, η αξιολόγηση βάσει φακέλου αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο μέσω της οποίας πραγματοποιείται αυθεντική αξιολόγηση (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2005), αφού επιτρέπει στο μαθητή να αποκαλύψει τις ικανότητές του στον αξιολογητή του, καθώς και τις πιθανές προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο μαθητής (Wiggins, 1989).

Κάνοντας, λοιπόν, χρήση του φακέλου, ο μαθητής συλλέγει πληροφορίες, σχετικά με συγκεκριμένη ύλη, σύμφωνα με την καθοδήγηση και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, τις οποίες στη συνέχεια επεξεργάζεται ο ίδιος, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, τα οποία έχουν συμφωνήσει από κοινού και τις παρουσιάζει στην τάξη για συζήτηση στην ολομέλεια (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2005). Μέσα από τον φάκελο, ο μαθητής παρουσιάζει ουσιαστικά την προσπάθειά του και τα επιτεύγματά του σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο (Paulson et al., 1991), οπότε τελικά, η αξιολόγηση δε σχετίζεται με τη στείρα βαθμολόγηση· αντίθετα, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από την οποία αναδεικνύεται η συνεργασία μέσα στην τάξη, καθώς και ο σεβασμός στην τήρηση των κανόνων, η βελτίωση των επιδόσεων και η εντόπιση αδυναμιών με απώτερο αποτέλεσμα την βελτίωση της ποιότητας της γνώσης (Κελγιαννάκη, 2015).

Προσομοίωση

Η τεχνική «Προσομοίωση» βασίζεται στον ιδιαίτερο χαρακτήρα της καθώς αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού ρόλων αλλά διαφέρει στο ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν αποτελούν τα πρόσωπα μίας «παράστασης», αντίθετα, συμμετέχουν νοητά και όσο το δυνατόν ρεαλιστικά στην «αναπαράσταση» μίας κατάστασης κάνοντας μία προσπάθεια να σκεφτούν και να πράξουν όπως θα σκέφτονταν και θα έπρατταν τα «πραγματικά» πρόσωπα στα οποία αφορά η κατάσταση (λ.χ. οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εξετάσουν καταστάσεις και να εκφέρουν απόψεις σα να ήταν στελέχη επιχειρήσεων, μηχανικοί, διπλωμάτες, κ.ά.). Οι κανόνες λειτουργίας και τα στάδια της παραπάνω τεχνικής είναι πανομοιότυπα με εκείνα του παιχνιδιού ρόλων (Κόκκος, 1999). Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει 3 στάδια: α. την προετοιμασία, όπου ξεκαθαρίζονται οι στόχοι, δημιουργείται η κατάλληλη περίσταση και προσκαλούνται οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν, β. την πραγματοποίηση, όπου οι εμπλεκόμενοι νιώθουν και πράττουν σαν τα πρόσωπα της περίστασης και γ. τον σχολιασμό, όπου μέσω της ανάλυσης του ζητήματος γίνεται σύνδεση των συμπερασμάτων της συγκεκριμένης εμπειρίας με το μαθησιακό αντικείμενο της διδακτικής ενότητας στην οποία εντάσσεται (Ντούμος, 2019).

Δε θα μπορούσαν να παραλειφθούν τα πολυάριθμα θετικά στοιχεία της όπως ο βιωματικός χαρακτήρας της, η σύνδεση των προϊόντων της μάθησης με τις πραγματικές συνθήκες καθώς και η γνώση που παράγεται μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο, ενώ τα όποια λάθη δεν ενέχουν ιδιαίτερο κίνδυνο (Ντούμος, 2019). Επιπρόσθετα, ενισχύεται η ανταλλαγή απόψεων, η επεξήγηση συναισθημάτων, θέσεων, αξιών και πεποιθήσεων, η ανάπτυξη κοινωνικών, πολιτικών, ψυχολογικών και εκπαιδευτικών εννοιών, δηλαδή όλα τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την ταυτότητα της Επικοινωνιακής Μάθησης (Mezirow, 1997).

Συνέντευξη από ειδικό

Υψηλή θέση στη γκάμα των εργαλείων του εκπαιδευτικού με τις βιωματικές τεχνικές κατέχει και η τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό». Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, στο ΕΟΠΠΕΠ,2014:164-165) η μάθηση δεν πηγάζει μόνο από τον συγκερασμό των γνώσεων και των εμπειριών των εκπαιδευτών και των καταρτιζόμενων, συνδυάζοντάς τες με διάφορες μορφές του διδακτικού υλικού, αλλά μπορεί να προκύψει και από τη συνέντευξη ενός ειδικού ή ενός έμπειρου προσώπου ,ο οποίος καλείται να παρουσιάσει και να συζητήσει τις εμπειρίες του με τους εκπαιδευόμενους.

Τα στάδια της συγκεκριμένης τεχνικής είναι τρία: α. η προετοιμασία, όπου καθορίζονται οι στόχοι, συντίθενται οι ερωτήσεις που θα τεθούν, ορίζεται το άτομο που θα τις θέσει, καθώς επίσης προσδιορίζονται τα σημεία, τα οποία οι καταρτιζόμενοι καλούνται να παρατηρήσουν και να καταγράψουν, ενώ τέλος παρουσιάζεται ο ειδικός. Κομβικής σημασίας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εκπαίδευση της τεχνικής στην περίπτωση που δεν γνωρίζουν πώς να την πραγματοποιούν (π.χ. με ποια κριτήρια να δομήσουν το ερωτηματολόγιο), β. η πραγματοποίηση της συνέντευξης, όπου το προκαθορισμένο άτομο πραγματοποιεί τη συνέντευξη. Σημειώνεται ότι επιλέγεται ένα άτομο, κυρίως επειδή απαιτείται να υπάρχει ρυθμός και συνοχή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, και γ. ο σχολιασμός και η σύνθεση συμπερασμάτων, όπου μπορεί να ανατεθεί είτε μία εργασία είτε να υπάρξει μία συζήτηση βάζοντας τους εκπαιδευόμενους να σχολιάσουν το περιεχόμενο της συνέντευξης αλλά και τη διαδικασία πραγματοποίησης αυτής και συγχρόνως να συνθέσουν απόψεις και να συνδέσουν την όλη εμπειρία με το αντικείμενο της διδακτικής ενότητας (Κόκκος, 2005 στο ΕΟΠΠΕΠ,2014:164-165).

Έτσι, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα μαθήματα της ειδικότητας, οι εκπαιδεύτριες, έχοντας ως γνώμονα να αναπτύξουν την ενεργητική συμμετοχή και να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των καταρτιζόμενων αλλά και των ιδίων, συναποφάσισαν την εφαρμογή βιωματικών τεχνικών όπως είναι η «προσομοίωση», η «συνέντευξη από ειδικό» και ο «φάκελος μαθητή» στη διαδικασία της μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι η χρήση των εν λόγω τεχνικών προσφέρει σημαντικά εφόδια για την απόκτηση γνώσεων και εμπειριών και για την εξέλιξή τους ως επαγγελματιών και ως ατόμων, τόσο για τους καταρτιζόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές. Επιπλέον, η επιλογή των παραπάνω τεχνικών, έναντι άλλων έγινε γιατί οι εκπαιδεύτριες ανακάλυψαν κοινά σημεία του τρόπου με τον οποίο εξασκούν το επάγγελμά τους, ως Φυσικοθεραπεύτριες με τεχνικές εκμάθησης του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού και προσπάθησαν να τις προσαρμόσουν αναλόγως στο διδακτικό περιεχόμενο. Λόγου χάρη, η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα μέσα που χρησιμοποιεί ο θεραπευτής για να συλλέξει στοιχεία για τον ασθενή του. Επίσης, καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, ο θεραπευτής οργανώνει ένα φάκελο για να καταγράψει τις οποιεσδήποτε σημαντικές πληροφορίες που του γνωστοποιεί ο ασθενής. Η τεχνική της προσομοίωσης αποτελεί επίσης μέρος της βασικής εκπαίδευσης ενός θεραπευτή, από τη μεριά όμως του εκπαιδευτή χρειάστηκαν περαιτέρω πληροφορίες, κάτι που κέντρισε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτριών, παίρνοντας έτσι την απόφαση να την εφαρμόσουν μέσα στην τάξη, μελετώντας διεξοδικά τους κανόνες προετοιμασίας. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδεύτριες προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν τεχνικές οι οποίες είναι έμμεσα εφαρμοζόμενες στην πρακτική του επαγγέλματος της Φυσικοθεραπείας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση της εφαρμογής βιωματικών τεχνικών όπως ο φάκελος, η προσομοίωση και η συνέντευξη από ειδικό, στη μαθησιακή διαδικασία, σε καταρτιζόμενους του Δ' εξαμήνου, του Τμήματος Β. Φυσικοθεραπείας του Δ.Ι.Ε.Κ. Τρικάλων και να παρουσιάσει τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα από τη χρήση τους.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 24 καταρτιζόμενοι της ειδικότητας «Βοηθός Φυσικοθεραπείας» του Δ.Ι.Ε.Κ. Τρικάλων, οι οποίοι φοιτούσαν στο Δ' εξάμηνο, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018. Οι περισσότεροι καταρτιζόμενοι ήταν άρρενες (61%), ηλικίας κάτω των 20 ετών (70%), απόφοιτοι λυκείου (72%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων (όπου ΜΤΛ=μεταλυκειακή)

Ηλικία (έτη)				Φύλο		Εκπαίδευση	
<20	20-25	26-30	>30	♂	♀	Απόφοιτος Λυκείου	ΜΤΛ Εκπαίδευση
16 70%	4 17%	2 9%	2 4%	14 61%	10 39%	19 72%	5 28%

Σχεδιασμός έρευνας και διαδικασίες

Παρακάτω παρουσιάζεται η διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής της κάθε τεχνικής χωριστά, κυρίως γιατί η υλοποίησή τους έγινε στο πλαίσιο διαφορετικών μαθημάτων ή/και αξιολογήθηκαν με διαφορετικό τρόπο.

Οι λόγοι που επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα μαθήματα έναντι άλλων αφορούν κυρίως: α. την πρότασή τους από τους καταρτιζόμενους, β. τη δυνατότητα συνεργασίας των δύο εκπαιδευτριών, λόγω συνδιδασκαλίας που λάμβανε χώρα σε συγκεκριμένα εργαστήρια, γ. τη δυνατότητα παρουσίασης έργου σε ομάδες και δ. τη διάθεση των εκπαιδευτριών να δώσουν μια πιο ευχάριστη νότα σε «δύσκολα» μαθήματα, με απαιτητική ύλη.

Στον πίνακα 2, περιέχονται συνοπτικά οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ανά μάθημα, καθώς και ορισμένες πληροφορίες σχετικά με τα μαθήματα που επιλέχθηκαν για την παρούσα εργασία, αναφέροντας τον σκοπό τους, προκειμένου οι αναγνώστες που δεν έχουν γνώση του αντικειμένου της Φυσικοθεραπείας, να διευκολυνθούν στην παρακολούθηση της μελέτης.

Πίνακας 2. Συνοπτικός πίνακας παρουσίασης των τεχνικών που εφαρμόστηκαν στα αντίστοιχα μαθήματα.

Τεχνική	Τίτλος Project	Εργαλείο μέτρησης	Μάθημα στο οποίο εφαρμόστηκε η τεχνική	Σκοπός μαθήματος
Προσομοίωση	Εργονομία στη μετακίνηση	Ερωτηματολόγιο	Αρχές Μετακίνησης Ασθενών (Εργαστήριο)	- Αναγνώριση παθολογιών - Μετακίνηση ασθενών με ασφάλεια
Φάκελος μαθητή	Φάκελος καταρτιζόμενου	Ερωτηματολόγιο	Βοηθήματα Βάδισης Κίνησης και Αυτοεξυπηρέτησης (Θεωρία & Εργαστήριο)	- Αναγνώριση παθολογικών προτύπων βάδισης, κίνησης και αυτοεξυπηρέτησης - Διόρθωση παθολογικών μοτίβων με χρήση βοηθητικών μέσων

Τεχνική	Τίτλος Project	Εργαλείο μέτρησης	Μάθημα στο οποίο εφαρμόστηκε η τεχνική	Σκοπός μαθήματος
Συνέντευξη	Συνέντευξη από ειδικότητες υγείας	Έκθεση	Πρακτική Εφαρμογή στην Ειδικότητα (Εργαστήριο)	- Ανάπτυξη, εξέλιξη και εφαρμογή των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων - Μορφή είτε μία γραπτής εργασίας είτε ενός θεματικού έργου/ - Χρήση διδασκόμενου μαθήματος του ιδίου ή προηγούμενων εξαμήνων

Φάκελος καταρτιζόμενου

Ως μάθημα επιλογής για τη δημιουργία φακέλου ορίστηκε αυτό των «Βοηθημάτων Βάδισης Κίνησης και Αυτοεξυπηρέτησης», κατά κοινή απόφαση καταρτιζόμενων και εκπαιδευτριών. Το εν λόγω μάθημα χωρίζεται σε θεωρία και εργαστήριο και σκοπό έχει να εφοδιάσει τους καταρτιζόμενους με γνώσεις σχετικά με την κίνηση, τη βάδιση και την αυτοεξυπηρέτηση ασθενών. Επιπλέον, στόχος του είναι να τους εκπαιδεύσει ώστε να είναι πλέον σε θέση να εντοπίζουν, να ξεχωρίζουν και να διορθώνουν λανθασμένα πρότυπα βάδισης με τη χρήση συσκευών, οργάνων, εργαλείων διευκόλυνσης ή/και υποβοήθησης (Οδηγός σπουδών, 2017: 41). Δυστυχώς, ο εξοπλισμός που απαιτούνταν για την πραγματοποίηση του μαθήματος, ήταν ελλιπής στο μεγαλύτερο μέρος του, στο συγκεκριμένο Δ.Ι.Ε.Κ., οπότε προτάθηκε μεταξύ άλλων και η χρήση φακέλου για συλλογή εκπαιδευτικού υλικού, όπως βίντεο με εφαρμογές των διαφόρων εξοπλισμών, φωτογραφίες και παρουσίαση κάποιου βοηθήματος ζωντανά στην τάξη από κάποιον καταρτιζόμενο).

Όπως συστήνεται και από τη βιβλιογραφία (Βαρσαμίδου, 2014; Κελγιαννάκη, 2015; Λούτου, 2016), αρχικά συμφωνήθηκαν οι στόχοι για τη χρήση του φακέλου και στη συνέχεια σχεδιάστηκαν οι επιμέρους εργασίες, καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Συγκεκριμένα, ο φάκελος καταρτιζόμενου περιλάμβανε μια σειρά από εργασίες, τόσο διαδικτυακές όσο και γραπτές, κατά τις οποίες ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να βρουν πληροφορίες σχετικά με τα είδη των βοηθημάτων που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες παθολογίες, να εντοπίσουν οπτικοακουστικό υλικό με πληροφορίες σχετικά με τη βάδιση μέσω εξοπλισμού, χωρίς να υπάρχει περιορισμός ως προς το περιεχόμενο, ενώ καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου οι εκπαιδεύτριες είχαν ρόλο διευκολυντικό και καθοδηγητικό.

Η παραπάνω διαδικασία ήταν ενεργή καθ' όλη τη διάρκεια του Δ' εξαμήνου. Η αξιολόγηση της κάθε εργασίας γινόταν από τους ίδιους του καταρτιζόμενους, χρησιμοποιώντας την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, αξιολογώντας το περιεχόμενο, τη συνέπεια και την εμφάνιση. Σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση της όλης διαδικασίας, αυτή έγινε με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου μετά το πέρας του εξαμήνου (Χάνου, 2019:1112-1123).

Προσομοίωση «Εργονομία στη Μετακίνηση»

Το μάθημα «Πρακτική Εφαρμογή στην Ειδικότητα» αποτελεί ένα από τα βασικά μαθήματα της ειδικότητας, το οποίο διδάσκεται σε όλα τα εξάμηνα και αφορά στην εφαρμογή στη πράξη των αποκτηθεισών γνώσεων από τους καταρτιζόμενους. Στόχος του

είναι κυρίως η ανάπτυξη, η εξέλιξη και η εφαρμογή των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που τροφοδοτούν τους εκπαιδευόμενους. Η πολυμορφική του ταυτότητα είναι εκείνη που μπορεί να δηλώσει ως ατομικό ή ομαδικό τον χαρακτήρα του, ενώ μπορεί να έχει τη μορφή είτε μιας γραπτής εργασίας είτε ενός θεματικού έργου/project, ανάλογα με τους εκάστοτε στόχους (Οδηγός Σπουδών, 2017, σελ.46). Καθώς το μάθημα δίνει τη δυνατότητα χρήσης ενός διδασκόμενου μαθήματος προηγούμενου εξαμήνου, η θεματολογία που επιλέχθηκε μετά από κοινή απόφαση καταρτιζόμενων και εκπαιδευτριών, σχετιζόταν με τη μετακίνηση ασθενών. Οι «Αρχές Μετακίνησης Ασθενών», αφορούν σε ένα πρακτικό μάθημα του Β' εξαμήνου, το οποίο βασίζεται στην ασφαλή αλλαγή της θέσης ενός ασθενή, τόσο από τους ίδιους τους σπουδαστές όσο και από το οικείο περιβάλλον του (Οδηγός Σπουδών, σελ.29). Στους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο μάθημα, συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων το γεγονός ότι η εξάσκηση στη μετακίνηση είναι απαραίτητη για τη διατήρηση των δεξιοτήτων των σπουδαστών, καθώς επίσης, ότι η μεγάλη ποικιλία στην ύλη, προσφέρει στους καταρτιζόμενους και ένα μεγάλο εύρος επιλογών εφαρμογής.

Για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου project, αρχικά, εξηγήθηκαν αναλυτικά οι στόχοι της συγκεκριμένης δράσης. Στη συνέχεια, οι καταρτιζόμενοι χωρίστηκαν σε 6 ομάδες των 4 ατόμων και επέλεξαν μια τεχνική μετακίνησης ασθενή ανά ομάδα, πάνω στην οποία εξασκήθηκαν στην εφαρμογή της. Το κάθε μέλος είχε συγκεκριμένους, διακριτούς ρόλους και το κάθε σενάριο δομήθηκε αποκλειστικά από την εκάστοτε ομάδα, ενώ στο τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς, η συνολική εργασία των παιδιών, παρουσιάστηκε στην ετήσια εκδήλωση του Δ.Ι.Ε.Κ. Τρικάλων. Η διάρκεια, συνολικά, του project ήταν 2 μήνες (τόσο για την προετοιμασία όσο και για την τελική εκτέλεσή του), ενώ η συνολική αξιολόγηση της διαδικασίας έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, μετά το πέρας της ολοκλήρωσης της δράσης (Χάνου & Ευαγγελοπούλου, 2020:1309-1318).

Συνέντευξη από ειδικό

Η συγκεκριμένη τεχνική, επίσης πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της «πρακτικής εφαρμογής στην ειδικότητα». Λαμβάνοντας υπόψη πόσο σημαντικό είναι για έναν θεραπευτή να γνωρίζει πώς να κάνει τις σωστές ερωτήσεις στον ασθενή του αλλά και στους συνεργάτες του στο χώρο της υγείας (νοσηλευτές, ιατρούς κτλ.), (College of Physiotherapists of Ontario, 2020), θεωρήθηκε πως η διαδικασία του να δομηθεί μια συνέντευξη εξ ολοκλήρου από τους σπουδαστές, θα τους βοηθούσε όχι μόνο να κατανοήσουν τη θεωρία πίσω από την οποία βρίσκεται η σύνταξη σωστών ερωτήσεων, αλλά επιπλέον, θα τους έδινε τη δυνατότητα να ενημερωθούν «εκ των έσω» σχετικά με μια ειδικότητα και τον ρόλο της μέσα στον τομέα της υγείας. Για την υλοποίηση της παρούσας δράσης, επιλέχθηκαν προς διευκόλυνση όλων, 4 ειδικοί από δύο Κέντρα Αποκατάστασης της ευρύτερης περιοχής, τα οποία επισκέπτονταν οι καταρτιζόμενοι στα πλαίσια άλλου μαθήματος.

Έτσι, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να πάρουν συνέντευξη από μια φυσικοθεραπεύτρια, έναν φυσίατρο, μια νοσηλεύτρια και ένα ειδικό πισίνας/Υδροθεραπευτή. Οι καταρτιζόμενοι χωρίστηκαν σε 4 ομάδες των 6 ατόμων και κάθε ομάδα ανέλαβε να βρει πληροφορίες για μια από τις τέσσερις ειδικότητες, να συλλέξει δεδομένα και προβληματισμούς σχετικά με τη λειτουργία των Κέντρων και τη χρήση των εν λόγω ειδικοτήτων μέσα σε αυτά και τέλος, ανέλαβε να συντάξει μια δομημένη συνέντευξη, προκειμένου να ενημερωθεί σχετικά με τον ρόλο της κάθε ειδικότητας στην αποκατάσταση του ασθενή. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, μετά από συναίνεση των ειδικών, και ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μια έκθεση, κατά την οποία θα ανέφεραν τη συνέντευξη και θα έκαναν και μια αποτίμηση της διαδικασίας. Στη συγκεκριμένη δράση, έγινε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, κάνοντας χρήση των πληροφοριών που παρείχαν οι σπουδαστές στην έκθεσή τους. Η διάρκεια της δράσης ήταν 2 μήνες και περιλάμβανε τόσο την έρευνα στο διαδίκτυο όσο και τη σύνταξη των συνεντεύξεων και την τελική έκθεση της δράσης.

Εργαλεία μέτρησης

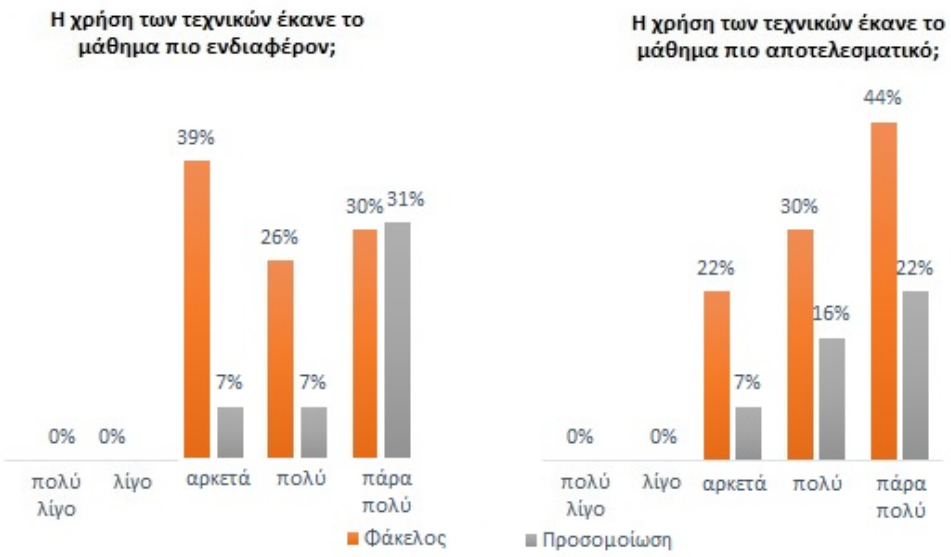
Για την αξιολόγηση των παραπάνω διαδικασιών, με εξαίρεση τη συνέντευξη, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκε η πενταπλή κλίμακα τύπου Likert (Ζαφειρόπουλος, 2017:112), παρέχοντας την επιλογή στον συμμετέχοντα να διαλέξει μια απάντηση από το 1, που είχε τη σημασία του «πολύ λίγο» έως το 5, που είχε την έννοια του «πάρα πολύ». Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, προστέθηκαν ώστε να δώσουν την ευκαιρία στους καταρτιζόμενους να αναφέρουν τις προσωπικές τους εμπειρίες σχετικά με τη διαδικασία συνολικά, μειώνοντας έτσι, την πιθανότητα να επηρεαστούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων από τις απόψεις και τις αντιλήψεις του κατασκευαστή του ερωτηματολογίου (Sim & Wright, 2000:55.

Οι κοινές κατηγορίες του ερωτηματολογίου περιλάμβαναν στοιχεία (items) σχετικά με: α. την αξιολόγηση των γνώσεων που αποκόμισαν από τη διαδικασία οι ίδιοι, β. τη συνεργασία της ομάδας και γ. τη βοήθεια και την καθοδήγηση που έλαβαν από τις εκπαιδεύτριές τους, ενώ οι δύο τελευταίες ερωτήσεις τους ζητούσαν να αναφέρουν 2 σημεία που τους άρεσαν περισσότερο από την όλη διαδικασία και 2 στοιχεία που θα ήθελαν να αλλάξουν. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε μετά από συναίνεση όλων των καταρτιζόμενων, ενημερώνοντας τους σχετικά με τη χρήση των αποτελεσμάτων σε πιθανά μελλοντικά άρθρα και συνέδρια. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 10.0, όπου αυτό ήταν εφικτό.

Αποτελέσματα

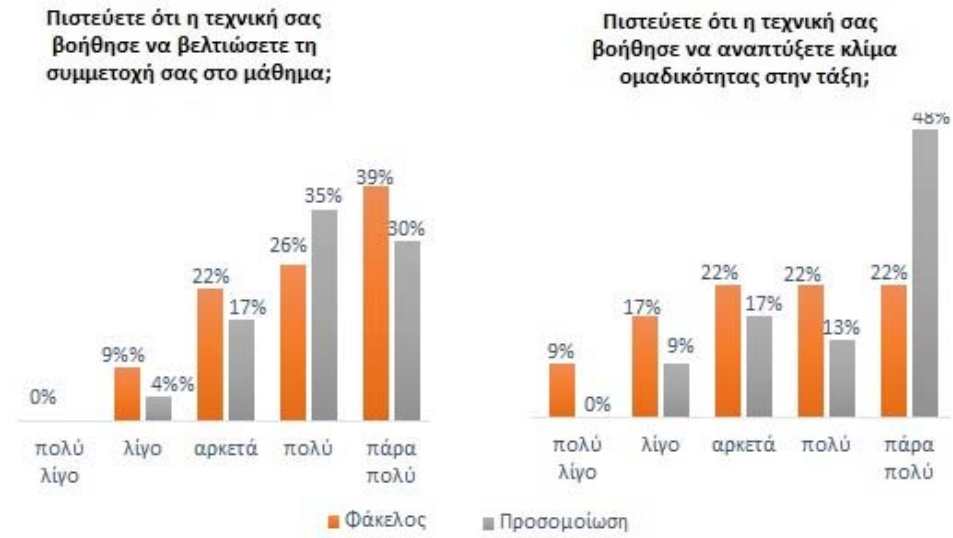
Προκειμένου να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις, τα αποτελέσματα ομαδοποιήθηκαν σε ό,τι αφορά: α. στην επίδραση των τεχνικών στην διδασκαλία του εκάστοτε μαθήματος αξιολόγηση των εκπαιδευτριών, β. στην επίδραση των τεχνικών στη γενικότερη συνεργασία μέσα στην ομάδα και γ. στην αξιολόγηση των εκπαιδευτριών. Επιπλέον, στα αποτελέσματα περιλαμβάνονται μόνο οι κοινές ερωτήσεις, ώστε να είναι πιο εύκολη η παράθεση και ο σχολιασμός τους. Τέλος, σε ό,τι αφορά στην τεχνική της συνέντευξης, παρουσιάζονται κατά ποιοτικό τρόπο οι θέσεις των σπουδαστών, σχετικά με συγκεκριμένες ερωτήσεις, όπως φαίνεται στην ενότητα της συζήτησης.

Αναφορικά με τη σχέση που είχε τόσο η χρήση του φακέλου όσο και της τεχνικής της προσομοίωσης με τη διδασκαλία του μαθήματος, το μεγαλύτερο ποσοστό των καταρτιζόμενων είχε θετική άποψη. Συγκεκριμένα, το 39% των καταρτιζόμενων υποστήριξε ότι η χρήση του φακέλου βοήθησε ώστε το μάθημα να γίνει «αρκετά», 26% «πολύ» και 30% «πάρα πολύ» πιο ενδιαφέρον. Θετική ήταν και η απόκρισή τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του φακέλου, με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων να θεωρεί ότι το μάθημα ήταν «αρκετά» (22%), «πολύ» (30%) και «πάρα πολύ» (44%) αποτελεσματικό (Σχήμα 1).



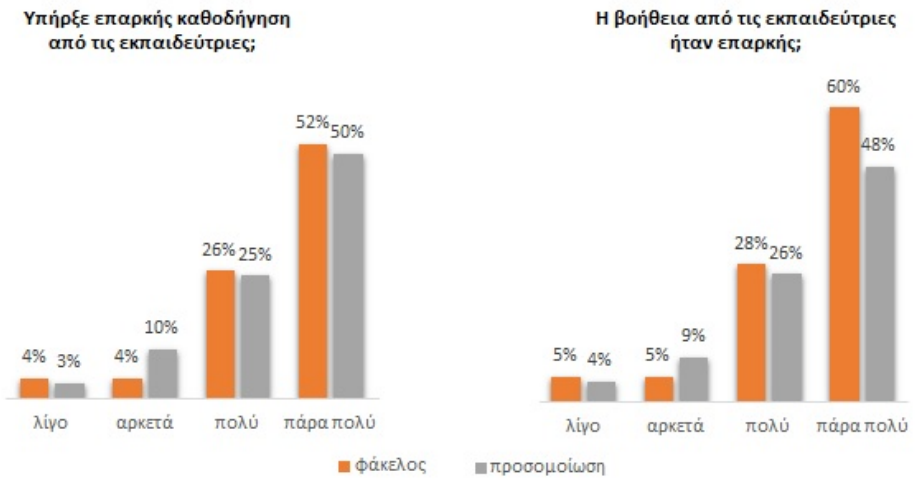
Σχήμα 1. Η άποψη των καταρτιζόμενων σχετικά με την επίδραση των τεχνικών της προσομοίωσης και του φακέλου στη διδασκαλία.

Παράλληλα, σύμφωνα με την άποψη των καταρτιζόμενων, το κλίμα ομαδικότητας και η συμμετοχή τους στην τάξη βελτιώθηκε με τη χρήση αμφότερων των τεχνικών. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία δήλωσε ότι η εφαρμογή της τεχνικής του φακέλου βελτίωση «αρκετά» (22%), «πολύ» (26%) ή «πάρα πολύ» (39%) τη συμμετοχή τους στο μάθημα ενώ κατά παρόμοιο τρόπο ανέπτυξε κλίμα ομαδικότητας (22%, για κάθε επιλογή, αντίστοιχα), ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 17% και 9% θεώρησε ότι βοήθησε «λίγο» ή «πολύ λίγο», αντίστοιχα. Σε ό,τι αφορά στην τεχνική της προσομοίωσης, τα αποτελέσματα ήταν επίσης θετικά, με τα ποσοστά να κυμαίνονται στο 35% αναφορικά με την βελτίωση κατά «πολύ» της συμμετοχής στην τάξη και στο 48% σχετικά με τη δημιουργία κλίματος ομαδικότητας κατά «πάρα πολύ». Το ποσοστό που θεώρησε ότι δεν υπήρξε ιδιαίτερη διαφορά, ήταν επίσης μικρό (4-9%) (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Η άποψη των καταρτιζόμενων σχετικά με την επίδραση των τεχνικών της προσομοίωσης και του φακέλου στη γενικότερη συνεργασία στην τάξη.

Τέλος, οι καταρτιζόμενοι σημείωσαν ότι η συμβολή των εκπαιδευτριών στη διαδικασία της προσομοίωσης υπήρξε «πολύ» ως «πάρα πολύ» επαρκής και βοηθητική από τις ίδιες. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανέφερε ότι τόσο η καθοδήγηση όσο και η βοήθεια και για τις δύο τεχνικές ήταν «πάρα πολύ» επαρκής (52% και 60% για την τεχνική του φακέλου και 50% και 48% για την τεχνική της προσομοίωσης), ενώ υπήρξε και ένα μικρό ποσοστό που θεώρησε ότι η βοήθεια και η καθοδήγηση ήταν «λίγη» (3-5% και για τις δύο τεχνικές), (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Αξιολόγηση των εκπαιδευτριών από τους καταρτιζόμενους.

Σε ό,τι αφορά στην τεχνική της συνέντευξης από ειδικό, από τις εκθέσεις των καταρτιζόμενων, προέκυψαν 3 βασικά θέματα, τα οποία συμπίπτουν με αυτά των δύο προηγούμενων τεχνικών, δηλ. α. τις απόψεις των καταρτιζόμενων σε σχέση με τη γνώση που αποκόμισαν από τη διαδικασία, β. τις εμπειρίες ως προς τη συνεργασία στην τάξη και γ. την αξιολόγηση των εκπαιδευτριών. Λόγω της φύσης των αποτελεσμάτων (ποιοτική ανάλυση), η συζήτηση των αποτελεσμάτων της εν λόγω τεχνικής θα γίνουν στην επόμενη ενότητα ως προσθήκες στις άλλες δυο τεχνικές, σε μια προσπάθεια ενίσχυσης των αποτελεσμάτων, μέσα από πραγματικά σχόλια των σπουδαστών.

Συζήτηση

Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών καθώς και η διατήρηση και ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί την καθημερινή αγωνία του εκπαιδευτικού (Χάνου & Ευαγγελοπούλου, 2020:1315). Έχοντας ως γνώμονα τις παραπάνω ανάγκες και θέτοντας επί τάπητος τις γνώσεις τους ως εκπαιδεύτριες ενηλίκων, οι συγγραφείς της παρούσας εργασίας επέλεξαν μια σειρά από ενεργές συμμετοχικές τεχνικές, προκειμένου να βοηθήσουν τους καταρτιζόμενους Β. Φυσικοθεραπείας του Δ.Ι.Ε.Κ. Τρικάλων να θυμηθούν ή/και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους. Έτσι, πήγαν ένα βήμα πιο πέρα από αυτό που προτείνουν οι Τσιμπουκλή καιFillips??, δηλ. την εξάσκηση σε ένα ήρεμο και με χαμηλό ρίσκο περιβάλλον (2010), μπαίνοντας στον ρόλο του ηθοποιού και του δημοσιογράφου, για τις ανάγκες της εφαρμογής των εκάστοτε τεχνικών.

Η αξία της χρήσης των βιωματικών τεχνικών εγκωμιάζεται από τη βιβλιογραφία (Ζηλιασκοπούλου, 2020; Αγγελόπουλος, 2012). Πράγματι, όπως αναφέρουν οι Μπαλωμένος κ.ά. (2020:1287), η χρήση των εν λόγω τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων και δη στα Δ.Ι.Ε.Κ. της χώρας είναι πλέον γεγονός (Χάνου, 2019; Χάνου & Ευαγγελοπούλου, 2020), γεγονός που

αποδεικνύει περίτρανα όχι μόνο τη χρησιμότητά τους αλλά και την εμπλοκή όλο και περισσότερων εκπαιδευτικών στη χρήση των παραπάνω απαιτητικών τεχνικών.

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι και οι τρεις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στα διάφορα μαθήματα έτυχαν πολύ καλής αποδοχής από τους καταρτιζόμενους. Σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων, κατά πλειοψηφία, η χρήση των τεχνικών της προσομοίωσης, του φακέλου και της συνέντευξης τους βοήθησαν να παρακολουθήσουν ένα πιο ενδιαφέρον και αποτελεσματικό μάθημα. Μάλιστα, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας καταρτιζόμενος αναφορικά με την τεχνική της συνέντευξης: *«Η διαδικασία στην οποία κληθήκαμε ήταν πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική ως προς τη μετάδοση γνώσεων προς εμάς…καθώς δεν υπήρξε μόνο θεωρία αλλά και πράξη»*, ενώ όπως συμπληρώνει άλλος καταρτιζόμενος: *«[πήραμε γνώση που δεν θα αποκομίζαμε μέσα από την τυπική διδασκαλία] διότι από τη στιγμή που πήραμε συνέντευξη από επαγγελματίες θεραπευτές, οι γνώσεις που πήραμε εμπλουτίσανε τις ήδη υπάρχουσες […] οι θεραπευτές σου μεταφέρουν εμπειρίες από τη δουλειά τους που είναι αδύνατο να υπάρχουν στη θεωρία του μαθήματος»*.

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον πώς μπορούν να διαφοροποιηθούν οι προσδοκίες κάποιου μετά από τη συμμετοχή του σε μια ενεργητική δράση, όπως φαίνεται ξεκάθαρα από τα λεγόμενα ενός καταρτιζόμενου: «*Η αλήθεια είναι πως σαν πρώτη σκέψη η ιδέα της συνέντευξης μου φαινόταν κάτι εντελώς ανούσιο. […] Ύστερα από αυτή όμως δεν είχα το ίδιο σκεπτικό. […] ο υπεύθυνος υδροθεραπείας ίσα-ίσα ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ και ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΕ τη γνώση μας*». Όλα τα παραπάνω αποτελούν δείκτη της επιτυχίας της εφαρμογής των προαναφερθεισών τεχνικών, αφού τόσο ποιοτικά (συνέντευξη) όσο και ποσοτικά (φάκελος, προσομοίωση), φαίνεται ότι εκπληρώνουν τους βασικούς στόχους τους, που είναι η δραστηριοποίηση των μαθητών και η ενεργοποίησή τους κατά τη διαδικασία της μάθησης (Βαρσαμίδου, 2014).

Στις παραμέτρους που αξιολογήθηκαν σε σχέση με την εφαρμογή των τεχνικών της προσομοίωσης και του φακέλου, συγκαταλέγονται και η βελτίωση της συμμετοχής των σπουδαστών στο μάθημα αλλά και η καλλιέργεια κλίματος ομαδικότητας μέσα σε αυτήν. Πράγματι, στο μεγαλύτερο μέρος τους, οι ερωτηθέντες θεώρησαν «αρκετή» ως «πάρα πολύ» τη βελτίωση της συμμετοχή τους αλλά και την ομαδικότητα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ένας από τους ερωτηθέντες: «*το μάθημα μέσω αυτής της διαδικασίας, απέκτησε ζωή-ψυχή, καθώς έδωσε τη δυνατότητα στους φοιτητές να δημιουργήσουν τις ερωτήσεις της αρεσκείας τους και να τις διατυπώσουν στους εκπαιδευτές*», θέλοντας να επισημάνει το συνεργατικό κλίμα που επικρατούσε καθ' όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας και της εκτέλεσης της συνέντευξης, ενώ «το πνεύμα ομαδικότητας μεταξύ εκπαιδευτών και φοιτητών» αποτέλεσε κατά τη γνώμη κάποιων και την κινητήριο δύναμη για την επιτυχή ολοκλήρωση της δράσης. Όπως αναφέρει μια καταρτιζόμενη χαρακτηριστικά: «*ήταν μια πολύ ωραία διαδικασία, η οποία μας έκανε να συνεργαστούμε με τους συμφοιτητές μας για έναν κοινό σκοπό*». Το γεγονός ότι οι σπουδαστές μπαίνουν στη διαδικασία να βρουν μόνοι τους τη γνώση επιβεβαιώνει την εκπλήρωση των σκοπών των βιωματικών τεχνικών, δηλαδή της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και της εποικοδομητικής μάθησης (Κελγιαννάκη, 2015: 31).

Βέβαια, το γεγονός ότι υπάρχουν σπουδαστές που ζητάνε «*καλύτερη ανταπόκριση από τους μαθητές*» σε μελλοντικές δράσεις (δηλαδή μεγαλύτερου βαθμού δέσμευση από τους ίδιους τους συμμετέχοντες) ή «*όμοια αντιμετώπιση προς όλους* [από την πλευρά των εκπαιδευτριών]» υποδηλώνει ότι υπήρξαν δυσαρέσκειες και επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι ανάγκες των ενήλικων είναι εξατομικευμένες και είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να τις εκπληρώσει ατομικά για τον καθένα χωριστά (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006).

Ο καθοδηγητικός, εμψυχωτικός και διευκολυντικός ρόλος που χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή βιωματικών τεχνικών (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010:44),

φαίνεται πως εκπληρώθηκε και για τις τρεις τεχνικές, αφού τα ποσοστά καθοδήγησης και βοήθειας κρίθηκαν πολύ υψηλά από τους καταρτιζόμενους, άνω το 48% για «πάρα πολύ» και άνω του 25% για «πολύ». Αυτό σημαίνει ότι πάνω από το 70% των συμμετεχόντων είχαν μια θετική εντύπωση σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτριών τους. Αυτή η παρατήρηση έρχεται να συμπληρωθεί και από την άποψη μερικών καταρτιζόμενων οι οποίοι ανέφεραν σχετικά με την τεχνική της συνέντευξης ότι: *«βοήθησε πάρα πολύ η ευχάριστη διάθεση των εκπαιδευτικών και η επιμονή τους»*. Μάλιστα, το γεγονός πως οι καταρτιζόμενοι συνέλεξαν μόνοι τους το απαραίτητο υλικό για τις εργασίες τους, τούς γέμισε με αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να «στηρίζονται στους εαυτούς τους και όχι στις εκπαιδεύτριες», αποκτώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τον Slavin (2007) αυτογνωσία και αυτοαντίληψη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η παραπάνω θετική ανταπόκριση των καταρτιζόμενων ενισχύεται από το γεγονός ότι υπήρξε πολύ μικρό ποσοστό ατόμων που παρατήρησαν «πολύ λίγη» ή «λίγη» διαφορά στις παραμέτρους που αξιολογήθηκαν. Αυτή η επιτυχία ενισχύεται περεταίρω αν λάβει κανείς υπόψη ότι στην ανοικτή ερώτηση «Περιγράψτε 2 στοιχεία που θεωρείτε ότι χρειάζονται βελτίωση από την εμπειρία που βιώσατε», όλες οι απαντήσεις περιορίζονταν σε τεχνικά και υλικοτεχνικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα στον ελλιπή εξοπλισμό του τμήματος ή στον περιορισμένο χρόνο εφαρμογής της δράσης.

Επίσης, κάνοντας μια γενικότερη σύγκριση, μπορούμε να δούμε ότι σε κάποιες παραμέτρους υπερισχύει η μια τεχνική και σε άλλες η άλλη. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά φαίνονται υψηλότερα όταν συγκρίνουμε τον φάκελο με την προσομοίωση σε ό,τι αφορά στο κομμάτι το γνωστικό, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στην περίπτωση της συνεργασίας, όπου υπερισχύει η προσομοίωση του φακέλου. Ενδεχομένως, λοιπόν, ο φάκελος να μην προάγει τόσο τη συνεργασία, αφού η συλλογή των πληροφοριών γίνεται σε ατομικό επίπεδο, και αντίστοιχα, η προσομοίωση να μην προσδίδει τόσο μεγάλο όγκο γνώσεων όσο ένας φάκελος. Παρόλο που δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις, εντούτοις θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, ενδεχομένως υπάρχουν βιωματικές τεχνικές με καλύτερα αποτελέσματα από άλλες (Χάνου & Ευαγγελοπούλου, 2020:1316). Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σκοπό που θέτει κάθε φορά. Σίγουρα απαιτείται περισσότερη έρευνα σε ό,τι αφορά στην επίδραση διαφορετικών τεχνικών στην εκπαιδευτική πρακτική, ώστε να υπάρξουν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Συμπεράσματα

Η γενική εντύπωση των σπουδαστών ήταν θετική, όπως προέκυψε απ' όλες τις παραμέτρους που αξιολογήθηκαν. Η παρούσα έρευνα φαίνεται να είναι η μοναδική, απ' όσο γνωρίζουν οι συγγραφείς, που συγκρίνει διαφορετικές βιωματικές τεχνικές σε ίδιο δείγμα ατόμων καταρτιζόμενων. Είναι εμφανές ότι απαιτείται περεταίρω έρευνα, προκειμένου να διασταυρωθούν τα ευεργετικά οφέλη που αποκομίζουν οι εμπλεκόμενοι από τις ενεργητικές τεχνικές μάθησης, τόσο σε ό,τι αφορά σε γνώση, όσο και σε δεξιότητες συνεργασίας. Έτσι, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν και άλλες βιωματικές τεχνικές στον τομέα της Φυσικοθεραπείας, όπως για παράδειγμα η αξία του παιχνιδιού, και να γίνει σύγκριση και αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευόμενους ως προς την προσφορά τους τόσο στην ενεργητική μάθηση, όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία, γενικότερα.

Αναφορές

College of Physiotherapists of Ontario (2020). The go-to clinical skills-communications. Προσπέλαση στις 17/04/2020 από https://www.collegept.org/rules-and-resources/communication-skills

Merizow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice.* στο Cranton, P. (επιμ.) Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 74, σελ. 5-12. San Francisco: Jossey-Bass.

Sim, J. & Wright, C. (2000). Research in Health Care. United Kingdom: Nelson Thornes Ltd, p.55.

Paulson, F.L., Paulson, P.R., & Meyer, C.A. (1991). *What makes a portfolio a portfolio?* Educational Leadership.

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Wiggins, G. P. (1998a). *A true test: Toward More Authentic and Equitable Assessment*, part 2, Phi Delta Kappan.

Αγγελόπουλος, Δ. (2012). *Χρήση βιωματικών τεχνικών, οφέλη και εμπόδια: απόψεις εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης.* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή ανθρωπιστικών σπουδών. Μεταπτυχιακή έρευνα. Υπεύθυνος: Ραβάνης, Κ.

Βαρσαμίδου, Α. (2014). *Αυθεντική Αξιολόγηση.* GallikaNet. Προσπέλαση στις 19/04/2020 από http://gallika.net/article587.html

Γαβρίλη, Α. Α. (2012). *Ο κόσμος των ΙΕΚ.* Lifo. Προσπέλαση στις 07/04/2020 από https://www.lifo.gr/mag/features/3398

Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας (2014) *Κανονισμός λειτουργίας Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.* Αρ. Φύλλου 1807, σελ. 22951.

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2020). *Η εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών και βιωματικών ασκήσεων σε ενδοσχολικό σεμινάριο.* Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλιννοστούντων μαθητών. Προσπέλαση στις 21/4/20 από

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-16-28-22/96-odigos-ziliask?showall=1

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2017). *Εισαγωγή στη στατιστική και τις πιθανότητες*. 2η έκδοση. Κεφ.5, σελ.92-119. Αθήνα: Κριτική.

Κατσουράκη, Σ., Νιανιούρης, Α. (2018). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και η εφαρμογή τους στην ανομοιογενή τάξη. Προσπέλαση στις 15/04/2020 από http://blogs.sch.gr/anianiouris/files/2009/02/enallaktikes-morfes-aksiologhshs.pdf

Κελγιαννάκη, Δ. (2015). *Αξιολόγηση μαθητή με βάση το φάκελο υλικού: απόψεις εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης.* Διπλωματική Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΑΕ, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στο: ΕΟΠΠΕΠ (2014). Τράπεζα Θεμάτων, Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης. https://www.eoppep.gr/images/TP_2014_FINAL.pdf

Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. 4. Κατάρτηση στελεχών και επιμορφωτών ενηλίκων: Μια συγκριτική μελέτη για την επαγγελματοποίηση του πεδίου.* Αθήνα: Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Προσπέλαση στις 21/04/2020 από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2530/780.pdf

Κουλουμπαρίτση, Α., Ματσαγγούρας, Η. (2005). Ο φάκελος εργασιών του μαθητή: η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 97.

Λούτου, Σ., Μ.(2016). *Αναλυτική ροή εργασιών για τη βελτίωση των διαδικασιών μάθησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης*. Διπλωματική εργασία. Σελ. 14. Προσπέλαση στις 20/08/2018 από

http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/10055/Loutou_Smaragdi%20Chrysanthi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Μπαλωμένος, Θ., Παναγιώτου, Δ., Ποταμούσης, Ι., Γκιζλής, Β., Λέκκα, Φ., Μπακογιάννη, Ε., Μπελής, Ε., Παππά, Γ. & Φώτου, Β. (2020). *Η διάχυση των δράσεων του ΙΕΚ Καρδίτσας και η σύνδεσή τους με τη χρήση ενεργητικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη σύγχρονη εκπαίδευση ενηλίκων.* Στο ΕΕΠΕΚ (επιμ.) *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την*

Προώθησης της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Τόμος Α, 11-13 Οκτωβρίου 2019, 1286-1293. Λάρισα.

Ντούμος, Μ. (2019). *Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας. Η εκπαιδευτική τεχνική της εισήγησης. Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Πρακτική Άσκηση.* Σημειώσεις διαδυκτιακού εκπαιδευτικού σεμιναρίου εκπαίδευσης ενηλίκων με τίτλο «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων» - 6η εβδομάδα.

Οδηγός Σπουδών (2017). *Ειδικότητα: Β. Φυσικοθεραπείας.* Γενική Γραμματεία Δια βίου μάθησης και Νέας Γενιάς. Κωδ. 27-00-01-1.

Τσιμπουκλή, Α. και Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & ΙΔΕΚΕ.

Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι, παιχνίδια για να μεγαλώνεις…* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χάνου, Κ. & Ευαγγελοπούλου, Α. (2020). *Η εφαρμογή της τεχνικής «Προσομοίωση» στην εκπαίδευση ενηλίκων: Οι απόψεις καταρτιζόμενων Δ.Ι.Ε.Κ.* Στο ΕΕΠΕΚ (επιμ.) *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθησης της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Τόμος Α,* 11-13 Οκτωβρίου 2019, 1309-1323. Λάρισα.

Χάνου, Κ. (2019). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου: οι απόψεις καταρτιζόμενων Δ.Ι.Ε.Κ*. Στο ΕΕΠΕΚ (επιμ.) *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθησης της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Τόμος Α,* 12-14 Οκτωβρίου 2018, 1112-1123. Λάρισα.

Gender-based school violence

Bouna Andromachi
Postdoctoral Researcher, University of the Aegean
abouna@soc.aegean.gr

Papanis Efstratios
Permanent Assistant Professor, University of the Aegean
efstratios@papanis.net

Abstract

School violence is a complex social phenomenon that differs in its appearance among students according to their different features, such as gender. According to the results of many surveys, boys are involved in violence more often than girls. According to the theories by P. Bourdieu and J. Butler, this differentiation is related to the formation of gender identity and the reproduction of gender discrimination. The present paper examines the ways in which students' use of violence contributes to forming their gender identity, and how it is articulated through students' statements and derogatory remarks. The sample of the study was 389 students. The questionnaire and the semi-structured interview were used as data collection tools. According to the survey, boys are to more likely manifest physical violence and, to a lesser extent, malicious rumors than girls. Students interpret the extent and type of violence they exhibit in biological / physical terms. Boys claim that it is their "nature" and that it is not "right" for a girl to exercise physical violence. Through statements and derogatory remarks made by boys and girls of this survey, it is shown how the various types of school violence illustrate how gender identity is formed and how gender discrimination is reproduced in a given social environment (i.e. in the Municipality of Ioannina, Epirus, Greece).

Key words: school violence, gender, gender discrimination

Introduction

The school operates as an institutional "microcosm" and is, to a degree, a reflection of the "social reality" surrounding it; one might say it takes on the "colour" of the neighborhood or city where it operates. Thus, when violence and crime are observed in the wider school community where the school is placed, violence is also likely to occur at school (Panousis, 2018: 23), however, mentions that the child the only violence that transfers is that s/he has experienced in the society (family included) to school.

Defining school violence is important in order to be studied and be tuckled upon (Thanos & Bouna, 2015). However, it is difficult to delineate it because school violence is a socio-cultural arbitrariness, since same behaviours are sometimes evaluated as "violence" and sometimes are not evaluated at all. Behaviours that were considered delinquent decades ago, by today's standards they are not; how we understand delinquent behaviour from time to time confirms that abusive behaviour is a social construct (Daskalakis, 1985; Giotopoulou-Maragopoulou, 1984; Thanos, 2012a: 19-20). Indeed, when school violence is discussed it is important that the terms "school violence" and "delinquency" are clarified, as they are conceptual categories that are "in a process of being constantly re-thought of and redefined" (*Herewith, any translation from the works written in Greek by Greek scholars is made by the authors of the present article, unless otherwise indicated*), since young people's behaviours that are defined as violent and delinquent change through time (Avdella, 2015).

Various (theoretical) approaches to the concept "school violence"

School violence and/or school delinquency is a "complex" and "complicated" social phenomenon, and is a scientific subject of research in Greece that is still being "studied" and

"constructed" (Artinopoulou, 2001: 85). According to Thanos (2002: 15), because of the different scientific fields that have studied school violence / delinquency, in the literature there are several terms that are used to describe the social phenomenon of violence, such as: "delinquency", "antisocial behavior", "deviant behaviour", "behavioural problems", "violence", "aggression", "school bullying" etc. Conceptual approaches to school violence and delinquency depend on the theoretical approach from which they are analyzed. In most studies, the definition of school violence and delinquency are analyzed using a causal approach. In sociology and criminology, theoretical approaches are divided into two groups: those of consensus and conflict (Thanos & Tsatsakis, 2015).

According to the **consensus approach**, delinquent behaviour is considered as the behaviour that violates school rules (Thanos, 2012a: 30-31). As school violence is defined as: "the imposition of the will of one or more students on another student (s) and the cause of harm or injury" (Artinopoulou, 2001). Almost all surveys use the consensus approach without mentioning it and making it clear (Thanos & Bouna, 2015: 377-386). In contrast with the consesus approach, the **conflict approach** defines school violence and delinquency as "an arbitrariness" and "according to the importance given to that particular behaviour in a given social and cultural environment" (Daskalakis, 1985: 19).

School violence is a complex phenomenon because it occurs in many forms (Thanos, 2012b) The forms have different frequency and intensity with each other and vary with students' **gender**. Moreover, many forms of violence are used in a "play mood", which, nevertheless, should not be underestimated (Kourakis, 2018). Many factors contribute to the manifestation of school violence, such as: family, school, mass media, gender, etc., and each factor has its own weight. The definition of school violence is a social construct, because its definition depends on the socio-cultural context and the "hierarchical" relationships between social subjects/students (Daskalakis, 1985; Georgoulas, 2015 Thanos, 2012b).

It should be noted that school violence is approached by many disciplines and the mainstream approach depends on the position the discipline has in the hierarchy of disciplines (Panagiotopoulos, 2012: 176). The research on violence and delinquency as a whole is not clear, there are many ways of analyzing it and sometimes the conclusions of the research are unclear, and are not actually reflected in reality (Panagiotopoulos, 2018: 25). Indeed, the theoretical approach and methodology used in the research on school violence influences the results themselves (Georgoulas, 2015).

In recent years, school violence has started being examined in relation to socio-cultural characteristics, and special emphasis has been given to the student's gender and to the gendered dimension of school violence as well as to delinquency in general (Kourakis 2006). The majority of studies on school violence indicate both that boys are more frequently involved in violence cases than girls and that boys are different from girls in the form of violence they display. Boys tend to show physical violence to a higher extent, while girls exhibit social and verbal abuse (Giotopoulou - Maragopoulou, 1991; Thanopoulou, Fronimou & Tsilimigaki, 1997).

A historical overview of the concept: "Gender"

Second-wave Feminism

The concept of gender was primarily dealt with by feminists, especially from the "second" wave of feminism onwards, which broke out at the same time as other social movements did, such as the Civil Rights movement for Blacks in the USA in the 1960s etc. With the emergence of the "second" feminist wave, and the development of Women's Studies, gender emerged as a central term for the analysis of and research on social sciences, and, more specifically, the study of the factors, "mechanisms" that form, "construct" women and men, and how the biological characteristics of sex are identified with the individual's gender identity (Bakalaki, 1997: 19).

At that time, Simone de Beauvoir's (1979: 293) quote: *"One is not born, but rather becomes, a woman"* played an important role, implying that the characteristics of "masculinity" and "femininity" that correspond to the biological categories of "man" and "woman" are cultural constructs. Gender relations are not given but are changed "historically, from the meanings that people give to the world around them and on the basis of which they organize their action" (Avdela, 2006: 94)

The importance of this distinction between the biological sex and the social gender is essential and rejects the assumption that cultural norms of manhood and femininity are also normal, that is, they are biologically determined. It also seems that the acceptance of this distinction (biological and social) serves to adopt the assumption that gender differences are socially constructed and, therefore, can change. "… the [biological] factors ... are not in themselves sufficient to interpret the wide variety of gender roles between individuals ... ... but social factors will be those to determine how or if such predispositions will have an impact" (Turner, 1998:32).

Third-wave Feminism and Gender Identity

The "third" wave of feminism, spanning from the late 1980s to the late 20th century, is the entry of feminist thought into its "porstructuralist and deconstructive moment" (Athanasiou, 2006: 85). Feminists of that period distanced themselves from the other two waves of feminism and their limitations, without undermining their contribution, by reflecting theoretically and taking a critical apporach (Karakoulaki, 2013). The category "woman" became the subject of discussion and debate in the 1980s, and started being considered as a socially and culturally constructed concept, historically defined through power relations. Gender identity was not regarded as something fixed and unchanging or as something that belongs to the physical order of things; it is rather considered as something "fluid" and "contingent" (Campbell, 2000: 532; Athanasiou, 2006).

Gender-based violence: Definition(s) and a historical overview

Gender-based violence is a blatant violation of human rights with various serious implications for the wider life of a community and a wide range of impact on the physical, sexual, reproductive and mental lives of all parties involved, whether it be men or women (Department of Health, 2005: 6). Gender-based violence is an affecting, general term that refers to any discrimination or harmful behavior directed against both women and men, due to their gender or sexual orientation, as well as against women and girls due to their inferior position in society. Violence agents can be members of the family or community as well as individuals acting "on behalf of" cultural, religious or state institutions. According to Sklavou (2008: 43), gender-based violence is defined as the violence perpetrated on women by their partner and can be called **covert domestic abuse**.

Until the 1970s, the sciences involved in gender-based violence were only trying to explain "male" violence, and women were left out of the "sphere" of their interest (Apospori, 2006: 37). Since the 1970s, women's movements have denounced violence against women and fought so that all forms of violence against women - such as: abuse by their spouse/partner (sexual, physical, psychological, financial, verbal), trafficking in women for the purpose of sexual/economic exploitation, rape and sexual harassment in the workplace - would be recognized (Maruani, 2006: 196). Nevertheless, in recent years, there has also been an increase in female crime, which can be attributed to the fact that the woman is now moving into "public" life and is claiming rights and possibly "practices" that were once considered "male" (Milioni, 2006: 469).

The concept of gender-based violence has been described as the most "democratic of all crimes"; meaning that it can happen to any woman/man from any man/woman, anywhere (Department of Health, 2005). Gender-based violence can be analyzed at two levels: one is the violence that men exercise against women, and the other one is female crime.

Approaches to gender-based violence usually adopt the causal approach without, however, pointing it out (Thanos, 2017b). Gender is perceived as a causal factor in the manifestation or non-manifestation of violence by students. This approach does not take into account the hierarchical relations between the sexes where men/boys are dominant and women/girls are dominated (Thanos & Bouna, 2015 & 2016; Maragoudaki, 1995; Panagiotopoulos, 2012: 173, Sianou, 2006a & 2006b). The causal approach neither underlines nor takes into account "the contribution of the expression and performance of violent behavior to forming, reinforcing and reproducing gender discrimination" (Thanos & Bouna, 2016).

According to Welzer-Lang, (1992), male domination is evident nowadays, with society assigning men "noble" functions and women "inferior" duties and functions. Violence starts from domestic "male" violence, rape, labor violence and dominant and/or domineering violence, due to the retention of powers that men have conferred upon themselves at the expense of women.

Gender-based school violence

In recent years, along with the growth and development of gender studies within the context of reproductive approaches, there has also been a tendency to approach gender-based school violence. Boys do not exhibit violence to a greater extent than girls just because they are boys (the cause) but, by performing violence, they form and reproduce their gender identity (Thanos & Bouna, 2015). On the one hand, there are forms of violence, such as social violence, which girls express more frequently than boys, a fact that indicates that the frequency of violence does not only concern boys but also girls. On the other hand, although physical violence is practised almost exclusively by boys - according to research results in Artinopoulou, Babalis & Nikolopoulos, 2016, there are, however, some forms of physical violence such as "wooling off", "scratches with nails" practised almost exclusively by girls (Kapari, 2013).

Various forms of violence, like all social practices of social subjects, are *pereformative acts of gender* (Butler, 1993), thus contributing to forming and reinforcing gender identity and reproducing gender discrimination. In the case of school violence, the performance and reproduction of social characteristics, such as students' gender, are effected, on the one hand, with the manifestation of different forms of violence and, on the other hand, with the frequency and intensity of these forms (Thanos & Bouna, 2016).

By manifesting different forms of violence of different frequency and intensity, male and female students perform gender roles, thereby enhancing their gender identity and reproducing gender discrimination. Consequently, when it is claimed that boys exhibit primarily physical violence, it is shown that forms of physical violence perpetrated by girls are not taken into consideration. Therefore, in order to study how gender violence contributes to forming and reproducing gender identity, it is necessary for all the individual forms of violence to be studied.

Research Methodology

The sample of the research is 200 students (100 male students & 100 female students) of the 5th and 6th Grades of thirteen elementary schools in the Municipality of Ioannina and 189 students (100 male students & 89 female students) of the 1st Grade of eleven Junior High Schools in the Municipality Ioannina. The research was conducted in advanced classes, because it was thought that children from 11 to 13 years of age have largely formed their character and personality. In addition, this age covers a period during which children's socialization is in progress, and, thus, children have understood what kind of behavior adults expect from them to exhibit in accordance with their gender (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). One additional reason was that, according to most surveys, school violence is on the

rise at these ages (Artinopoulou, Babalis & Nikolopoulos, 2016). Random sampling was used to collect the questionnaires (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). The tools used to collect the survey data are the questionnaire and the focus groups. Initially, there were four in number, two focus groups in two primary schools and two focus groups in two high schools, (36 students in total) in order to record detailed forms of school violence by the same students. The questionnaire was constructed based on the forms of school violence that emerged from the focus groups.

Discussion of the Results – Interpretation

Violence among peers at school and how it is related to gender identity formation as well as how it reproduces gender discrimination in the school environment is a subject that has been little studied in Greece, and, if so, gender has been examined as a factor/a variable within the context of consensual / causal approaches (Thanos, 2017a, 2017b; Pechtelidis, 2010).

Moreover, what is very significant in the present research is that the social subjects - i.e. (male and female) students themselves (of the Elementary and Junior High Schools of Ioannina) - mentioned in detail all the forms of violence they encountered, and they themselves classified them in the following types, as discussed below.

Types of gender-based school violence

Verbal violonce/abuse

In the general category of verbal abuse, students reported 66 forms that could be classified in the following three major categories:

(1) ***Vituperation / Teasing*** which is the largest category and relates to:

(a) External appearance (e.g. "*you are bespectaled*", "*you are fat*");

(b) Performance (e.g. "*you are useless*", "*you are a geek*");

(c) Mental ability (e.g. "*you are a thick-headed*", "*you are stupid*");

(d) Sexuality or sexual orientation (e.g. "*you're crying like a girl*", "*you are gay*");

(e) Behavior (e.g. "*you are a jerk*", "*you are a moron*"); and

(f) Other forms, such as (eg, "*call his/her mother names*", "*you are an asshole*"); and

(2) ***Threats*** which can be:

(a) Verbal (e.g. "*I will knock down your house*", "*I'll bring you my friends*");

(b) Physical (e.g. "*I'll put you in the bucket*", "*you'll die*"); and

(c) Psychological (e.g. "*I know where you live*", "*we'll talk tomorrow*"); and

(3)***Verbal and non-verbal ironies***. Verbal ironies can be expression like: "*no tears, no tights*", "*spoilspor*t", whereas non-verbal ironies are usually facial or bodily gestures, such as: face souring or the student points to his/her sexual organs with his/her hands.

Physical violence

In physical violence, students reported 55 forms that could be categorized as:

Blows: (i) involving an object (eg, "stone throwing", "ball striking"); (ii) with the rest of the body (e.g. "kicking", "(kicking at) the sexual organs"; (iii) manual blows (e.g. "punches", "wooling off"; and / or (iv) other (e.g. "burning", "haircut"); and

Pushing – squeezing that is related to pushing (e.g. "on the stairs", "on the back");

Squeezing, for example, "on the wall", "behind the school".

Social violence/abuse

In social violence/abuse, students reported 17 forms that can be classified as:

(a) Slander - spreading rumors, such as: "lying about you", "changing your story";

(b) Exclusion, for instance, in "play and activities", "put words in another child's mouth"); and

(c) Belittling, such as in derogatory verbal expressions like: "*you are carrying sickness*", "*you are not a man*".

Sexual violence or assault

In the general category of sexual violence or assault, students reported 5 forms of harassment, such as: "*grope*", or "*the sausages in buttocks*" [literally translated from Greek].

Electronic or online violence

Finally, students recorded 5 forms of online violence or violence through mobile phones, such as articulated in the following statements: "*when you're in the toilet, they shoot videos and upload it to Facebook*", "*[they] upload photos to Instagram without your consent*".

Types of gender-based school violence – Further discussed

In the following paragraphs, the aforemention types will be discussed in more detail, and it will be shown: (1) how gender identities and gender discrimination are expressed verbally and perfomed actively at school; and (2) how helpful are Bourieu's theories of the male dominance (2007) and Butler's theories of sexuality (1991) to interpret the results of the present research. On the one hand, Bourdieu's concept of male domination and the way it is imposed on subjects is a result of symbolic violence, which is practised through the purely "symbolic ways" of communication, whereas, on the other hand, Butler's concept of gender performance is based on the "regulatory" power of repetition through everyday practice, of being forced to belong to one of the two social genders. It will also be shown how male domination is communicated through students' statements and responses and how gender performance (i.e. to be a "boy/man" or a "girl"/"woman"), based the "regulatory" power of repetition through everyday practice, forces the students of the present research to to be a "boy/man" or a "girl"/"woman".

Verbal violence/abuse

Verbal violence/abuse as a whole is *"little frequent"* form of violence/abuse. In the individual types of verbal violence/abuse there can be found those that are *"frequent enough"* or *"very frequent"* ones. These forms concern appearance (*'fat'*, *'ugly'*, etc.), mental ability, school performance (*'stupid'*, *'retarded'*, etc.), sexuality (*'bitch / hooker'*), maternal insult (*'fuck your mom'*) and behavior (*'nerd/pussy'*, *'poncy'*, etc.).

There is a **statistically significant difference** in students's gender. On one hand, **girls** assess as *"frequent enough"* or *"very frequent"* forms of verbal violence/abuse those forms that are related to external appearance (*"ugly"*, *"short"*, etc.), performance (*"dork"*), sexuality (*"tomboy"*), behavior (*"poncy"*), ironies ("souring face"), physical threats *("I will take your wool off"*) and psychological threats (*"I will say it to your brother"*, *"I'll tell you all your secrets"*, etc.). On the contrary, **boys** *"frequent enough"* or *"very frequent"* forms of verbal violence/abuse those forms that are related to threats (*"I'll knock down your home"*) and mental capacity ("*thick-headed*").

All students in the sample rate verbal violence/abuse as *"serious enough"* form of violence. This assessment made by students is because this verbal violence includes: offensive comments and behaviors and racist comments about origin, sexual orientation and other inequalities, which can be quite painful. Male and female students of the sample consider as *"very serious"* forms of verbal violence/abuse those that refer to: their sexual orientation and, in general, to sexuality, with expressions such as:*"bitch / hooker"*, *"asshole"*, *"gay"*, *"hands-on-genitalia"* or gestures, when the student points to his/her sexual organs with his/her hands, etc., various inequalities including school performance, as in insults like: *"junk"*, *"retarded"*, etc. and to the family members with sexual characteristics, such as: *"fuck your mom"*, *"bastard"*, etc.

In order to be understood why verbal violence/abuse referring to family members, and,

more specifically, to mother (as in *"fuck your mom"*) is *"very serious"* for **boys**, it should be taken into consideration that "mother" stands for moral value for them, or she is a symbol of family honor and, consequently, of manhood, since manhood is defined in terms of ensuring the integrity of the 'female members' of the family (Avdella, 2002). Thus, the woman's honor is related to the reputation, prestige and status of the male member of the family who is supposed to defend.

Another interesting point that the present research has revealed is that **girls** have a higher average score than boys in their responses to verbal violence/abuse, a fact that indicates that they assess verbal violence/abuse more seriously than boys. This may be due to girls' greater sensitivity to issues of violence compared to boys who seem to be more tolerant.

Overall, however, verbal abuse is seen to be a non-gendered (or neuter) form of violence, that is, it is attributed to both genders. Only two forms of verbal violence/abuse are reported to be practised by **girls**: the irony of "*souring face*" and the threat "*I'll take your wool off*". This is due to the fact that violence is usually considered as a "male affair" because of boys/men's muscular strength, whereas, although girls/women show greater moderation and restraint in terms of aggression, are very picky on the appearace in general and, on 'hair', 'grooming' and 'nails' in particular.

Physical violence

In the present survey, physical violence as a whole is *"little"* frequent phenomenon, contrary to the results of other surveys such as: Newman, Holden & Delville, 2005; Kapari, 2013; Fakiola, 1994. This contradiction, however, is superficiaĺ because, as it is evidenced from more specific forms of physical violence, some are evaluated as *"frequent enough"* and involve blows, such as: *"kicks"*, *"scratches with nails"*, *"slaps/smacks"*, etc.

Both **male and female students** of the sample assess physical violence as a *"very serious"* form of violence. This assessment applies to almost all forms of physical violence. Exceptions are forms of physical violence that either are not very dangerous (e.g. *"pinching"*, *"scratches with nails"*, etc.) or are not so common (e.g. *"shoulder pull"* [literally translated from Greek], *"grips"*, etc.). How critical physical violence in terms of severity between girls and boys, there is a **statistically significant difference** not only in the forms of physical violence related to sexuality, as articulated in the expressions: *"boob"*, *"in the ass"*, etc. but also in forms that are considered "feminine", such as: *"scratches with nails"*, *"pinches"*, etc. **Girls** claim that physical violence as a form of violence that is "exclusively" practised by boys is the most serious. Here, it becomes crystal clear how Bourdieu's gender-dominated hierarchy (Bourdieu, 2007) is expressed and articulated verbally and through everyday practices in the school environment. At this point, it should also be noted that **the majority of the students** in the sample believe that all forms of physical violence are practised by boys except for *"wooling off or wagging"* and *"scratches with nails"* which are attributed to girls. Hair and nails hair are, on the one hand, are toiletries for girls/women and, on the other hand, girls/women "usually" have long hair and nails. Again, these articulated statements reveal: (1) how children's formation of gender identity is manifested verbally and in symbolic way, according to Bourdieu (2007); (2) how their actual performative acts Buttler, 1991) point to a socially constructed gender; and (3) how gender roles are inscribed in social subjects consciously or unconsciously and (re-)presented in their everyday practices (Panagiotopoulos, 2007).

Social violence/abuse

Social violence/abuse appears to be *"little frequent"*. Overall, individual forms of social violence, such exclusion and spreading rumors are the *"most frequent"* forms of violence. There are differences between boys and girls, which are related to the performance and reproduction of gender discrimination. There is a **statistically significant difference** in some forms of social abuse, - which concern slander, such as *"that you copied/ cheated"*, *"that you love a* child/boy" and other derogatory comments related to exclusion, such as "you shop

from Chinese"("You shop from Chinese!" is considered a derogatory comment depending on the interlocutor's pitch of the voice; it is considered a derogatory comment because it signifies that the individual that shops "cheap" cloths, shoes etc from Chinese shops does not have enough money to buy "expensive" brand names, thus pushing the individual that is said to to (social) exlusion) - which are more often articulated and used by **girls**.

All forms of social violence appear to be *"very serious"*, except for the aforementioned two forms related to slander and exclusion which are considered as *"serious enough"*.The forms of (social) exclusion are assessed by the **girls** as the most serious. However, there are some forms that are "gendered" and used more often by **boys**. Expressions such as: *"you're gay"*, *"you are sleeping with a diaper"* express a boy's femininity, something that deviates from hegemonic physical patterns and understanding of 'masculinity'. Thus, whoever does not conform to these patterns is stigmatized (Butler, 2009). Yet, the present research have also shown that most forms of social violence can be "non-gendered" (or "neuter"), because they are equally used by **both boys and girls**.

Sexual violence/abuse or harassment

Sexual violence/abuse or harassment appears as *"little frequent"*. According to the students of the research, there were few (five) forms of sexual violence at school, which can be attributed to the small extent to which sexual violence has so far taken place in schools. The issue of sexual violence is a topic under discussion, because the boundaries of frequency and form of this type of violence cannot easily distinguished from those of physical violence, where wounds are more apparent. These blurring boundaries make the recognition of sexual violence more difficult, and this difficulty is intesified because the interpretation of the nature of sexual violence depends on each individual's subjectivity (Barnett, Manly, & Cicchetti, 1993).

There is **a statistically significant difference** between **the girls and the boys** in the sample of the present survey in relation to the frequency of some form of sexual violence. The **girls** refer to the expression *"the saussages in the buttocks"* that boys use as *"frequent enough"*, thus indicating that they consider it at least as sexual harassment, whereas they consider *"more serious"* forms of sexual violence those forms that are associated with the body, such as: *"grope"*, "*breast/boob grip"* etc.

What is interesting in the present survey is **all students** claimed that all forms of sexual violence, except for that of *"the saussages in the buttocks"*, are gendered forms of violence that **boys** *"more often"* use. Only one form of sexual violence that of "*the sausages in the buttocks"* seems to be ***non-gendered (or neuter)***, because it is used by **boys** and **girls** in the same frequency.

Electronic violence

As one of the forms of school violence, electroni violence appears to be *"little frequent"*, according to the students' opinions of the sample. **There is <u>no</u> statistically significant difference in the frequency of forms** with regard to the students' gender, but it is observed that **boys** have higher mean frequencies than **girls**. As far as the importance of the electronic violence, all five forms of violence appear to be *"very serious"* related to the students' gender, and again there are no differentiations among them. Nevertheless, when the inside on the scale of *"very serious"* is examined more carefully, it is shown that **the boys** consider electronic violence more serious than **the girls**. On the one hand, in their leisure time the boys are involved in New Technologies, such as the play station and the tablet. If it is considered that the play station has games, mainly football, cars and war games, it seems to be no accident that **boys** seem to be more familiar with the technology (Thanos & Bouna, 2016: 101). On the other hand, **girls** are slowly discovering new ways to infiltrate "male-dominated" practices, and in this particular case of electronic violence, the only form that most girls are exposed to is social media, and, especially, to Instagram, where they can express themselves in words and images that are designed for boys.

Gender-based School violence as seen and expressed by the students – An Interpretation

School violence appears as a predominantly "male" privilege, and becomes apparent from the verbal responses given by the boys and the girls of the sample, as shown in their statements and their (socially constructed) beliefs in the man's biology.

"*Boys use violence because in this way they solve their problems"* claimed 32 **girls** in the 2nd Grade of Junior High School (in Ioannina, Epirus, Greece);

"To be born a man" 15 **boys** in the 6th Gradey of Elementary School attributed violence to the man's biology;

"Boys are tougher by nature" insist 2 **girls** in the 5th Grade of Primary School, thus attributing boys' school violence to their nature;

"Boys fight; they are stronger and competent", 25 **girls** in 1st Grade of Junior High School assert, thus emphasing the man's physical strength and courage;

It has come to our minds that boys can solve their problems only by force. It has come to our minds because we see them doing this, and so we are used to it", 52 **boys** in 1st Grade of Junior High School discuss about "male" habits; and

"... men have the upper hand in many houses, and so their child (boy) will learn to have the upper hand and can use violence", 15 **boys** in 1st Grade of Junior High School claim, thus revealing how social patterns of male identity are reproduced in the family.

How gender identity (i.e. the man's biological and physical strength ['masculinity'] versus the woman's softness" ['femininity']) is socially constructed and how gender discrimination is expressed verbally and through everyday practices are only fully fledged in the students' statements that follow.

"Boys are generally by their nature proud and do not tolerate much", say 43 **girls** in the 5th Grade of Primary school, thus confirming that these practices are taken for granted, whereas the historicity of their appearance, imposition, consolidation and reproduction has meticulously been silenced, thus legitimizing male domination as eternal and natural (Bourdieu, 2007).

"Girls have learned through customs to be more restrained, and we have become used to them (behaving like that)", claim 41 **boys** in 6th Grade of Primary School, thus illustrating how children's perceptions have already been formed by a regime of male domination, and are the result of their experiences in society;

"You are a girl, mom tells us," "don't act like a tomboy", articulate 19 **girls** in the 5th Grade of Primary School; thus showing how a male-dominated society is inscribe in girls' phyche through everyday family practices.

"Boys don't cry", claim 22 **boys** in the 5th Grade of Primary School, thus revealing how articulated statements within the family context form "male" or "female" identity and delineate the boundaries of "appropiate" and "acceptable" social gender behaviors (Butler, 1991).

What is shown in the present research is that it is easier for girls to adopt "male" practices than boys to adopt "girlish" ones, because the girl can be identified with the "dominant" male gender (Bourdieu, 2007). A good number of girls/ women are very likely to adopt behaviors of military type, when there are conditions that allow this to happen, as expressed in the following statements:

"Girls beat boys because they know the latter can withstand it because they are men; boys don't beat girls because we know we can't stand it", say 13 **girls** in the 1st Grade of Junior High School; and

"Some girls beat us for no reason", claim 28 **boys** in the 5th Grade of Elementary School.

There are "reasons" for boys or girls' sexuality that reinforce boys' privileges and dominance over other boys and girls in order to entrench their masculine identity. The tough guys or hotshots exhibit and perform a pronounced heterosexual masculinity not only against

school norms but also against their passive, obedient, and compliant classmates (Pechtelidis, 2012) because they do not want to be called names, as in: "*Eh! We may be called 'wuss' and such names [if we don't perform like that] ...*, a statement made by 37 **boys** in the 2nd Grade of Junior High School.

How sharp gender discrimination, especially against sexual orientation, becomes is also illustrated when male students characterize other students as *"sisters"* and *"wusses"*, thus confirming their masculinity within the school context, which they believe is fulfilled through their somatization: *"'Sisters' do not fight back and run to the teacher ..."*, claim 3 **boys** in the 1st Grade of Junior High School. Apart from this type of gender discrimination, boys/men see sexual dominance as a means of imposition on girls/women, who must be subjugated and dominated by boys/men (Politis, 2006). They try to express their heterosexuality in various ways by either articulating the expression or by touching "*the sausages in buttocks and boobs"* in order to protect themselves from potential "castration", according to Bourdieu (2007), whereas the girl/woman, even in her own sexuality, adopts the male gaze (Athanasiadis, 2007: 21). Thus, masculinity is a form of performative act (Butler, 1991) that is realized through everyday practices in the school environment and in society.

Limitation of the study

Despite the limitation of the research that lies in the non-representativeness of the sample, and, that the sample of pupils comes from urban schools in the Municipality of Ioannina (Epirus, Greec), the research highlights how students' use of violence is articulated through students' statements and derogatory remarks and is exhibited through their own behaviors. These statements, remarks and behaviors illustrate, first, various types of school violence, and, second, how gender identity is formed and gender discrimination is reproduced in urban schools in the Municipality of Ioannina.

Even though the present study is limited in scope and in geographical area, it "unlocks a door" and shows for the first time how students of urban schools in a specific area of Greece practise and/or experience gendered-based school violence. The hope is this study to become a springboard for similar studies not only around Greece but around globe, so that there can be comparative studies on school violence and, more specically, on gender-based school violence.

Bibliography

Apospori, E. (2006). *The social construction of gender*, in Kourakis N. (ed.) Civil crime. Athens-Komotini: Sakkoulas.

Artinopoulou, B. (2001). *Violence and policies at school. Research and policies in Europe*. Athens: Metaichmio. [

Artinopoulou, B., Babalis, Th., & Nikolopoulos, I.B. (2016). *Panhellenic Research on Inner School Violence and Bullying in Primary and Secondary Education. Ministry of Education, Research & Religions*.

Athanasiadis, X. (2007). *The two moments of the Greek feminist movement*, in E. Maragoudaki (ed.). Introduction to gender issues in the educational process. Ioannina: University of Ioannina, 13-23.

Athanasiou, A. (Ed.). (2006). *Gender, power and subjectivity after the second wave*. Athens: Nisos.

Avdella, E. (2006). Gender in Historiography: A couple of things I know about. *Contemporary Issues*, 94.

Avdella, E. (2015). *Gender in history*. Athens: Asini.

Bakalaki, A. (1997). *Anthropology, Women and Gender*. Athens: Alexandria.

Barnett, D., Manly, J. & Cichetti, D. (1993). *Defining child maltreatment: The interface between policy and research*. In D. Cichetti & S. Toth (eds.), Child abuse, child development

and social policy. Norwood, NJ: Ablex.

Beauvoir, S. (1979). *The Second Sex*. Trans. in Greek by Kyriakos Simopoulos. Athens: Glaros (: Gull).

Bourdieu, P. (2007). *La domination masculine* [2002], trans. Into Greek by E. Giannopoulou – N. Panagiotopoulos, Introductory Note. Athens: Pataki.

Butler, J. (1991). Imitation and gender insubordination. In D. Fuss (E d.), *Inside/Outside: Lesbian Theories, Gay Theories*. London: Routledge.

Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of «Sex».* New York: Routledge.

Campbell, H. (2000). The Question of Rural Masculinities. *Rural Sociology, 65(4),* 532- 546.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Research Methods in Education*. Trans. into Greek by S. Kiranakis, C. Mitsopoulou, P. Bithara, Matina Mavraki, M. Filopoulou, ed. by Vassilou, V. Papageorgiou. Athens: Metaichmio.

Daskalakis, E. (1985). *The Criminology of Social Response*. Athens - Komotini: Ant. Sakkoulas.

Fakiolas, N.P. (1994). *Attitudes and opinions of students on issues of drug addiction*, research of Gymnasiums and Lyceums of the Municipality of Athens, pp. 10, 13, 16, 18. Unpublished work. In Petropoulos, N., & Papastylianou, A. (2001). Forms of violence and protest at school (generative factors and effects). Athens: Ministry of Education, Pedagogical Institute.

Georgoulas, S. (2015). *Issues of methodology in research on school violence*, in Th. Thanos (Ed). The Sociology of Education in Greece. Research flowering. Athens: Gutenberg, 361-376.

Giotopoulou-Maragopoulou, A. (1984). *Introduction to Criminology: Torture as a Legal Punishment*. Athens: Legal Library.

Giotopoulou-Maragopoulou, A. (1991). *The peculiarities of female crime. An attempt to explain it,* in the Tribute to the Memory of Elias Daskalakis. Athens: Panteion University.

Kapari, K. (2013). *School bullying and victimization in High School: The role of exogenous and endogenous characteristics of the school in the context of the ecosystem approach* (Doctoral Thesis). Ioannina: P.T.N. University of Ioannina.

Karakoulaki, M. (2013). The Three Waves of Feminism and Islamic Feminism. *Issue 2, ΚΕ.Μ.ΜΕ.Π.*

Kourakis, N. (2006). *Civil crime*. Athens-Komotini: Sakkoulas.

Milioni, F. (2006). *The sex of rape: Aspects of recent Greek jurisprudence, Proceedings of the El. Sex Study Company. Abuse, Sexual Abuse. Secret; Not anymore*, (ed. O. Giotakos, & V. Prekate). Athens: Greek Letters.

Newman, M. L., Holden, G. W., Delville, Y. (2005). *Isolation and the stress of being bullied*. Journal of Adolescence, 28, 343–357.

Panagiotopoulos, N. (2012). *Forms of juvenile delinquency and the crisis of the reproduction of the popular classes in* H. Kourkoutas & Th. Thanos (Ed. Ed.). School violence and delinquency. Psychological, sociological, pedagogical dimensions. Inclusive approaches and interventions. Athens: Topos, 173-180.

Panagiotopoulos, N. (2018). *For a Copernican sociology of delinquency and crime*, in Th. Thanos & A. Tsatsakis (Ed. Ed.). School violence and school bullying. Thessaloniki: Kyriakidis, 25-40.

Panousis, G. (2018). *What and who is behind the school violence ?,* in Th. Thanos & A. Tsatsakis (Ed. Ed.). School Violence and School Bullying. Thessaloniki: Kyriakidis, 19-24.

Pehtelidis, G. (2010). Sexuality and Violence among peers at school. *The Step of the Social Sciences, Volume IE, 57.*

Sianou-Kyrgiou, E. (2006a). *Selection of studies for Higher Education and gender inequality*, in the Introduction of topics for the promotion of gender equality in the educational process. Essays. Ioannina, 119-126.

Sianou-Kyrgiou, E. (2006b). *Education and social inequalities*. Athens: Metaichmio.

Thanopoulou M., Fronimou E. & Tsilimigaki V. (1997). *Women's crime*, in Thanopoulou M., Fronimou E. & Tsilimigaki V. (ed.), Women released from prison: the right to professional reintegration, Athens-Komotini: Ant. N. Sakkoulas, 33-46.

Thanos, Th. (2012a). *Deliquent and offensive behavior of students at school* (G. Panousis, Preface). Thessaloniki: Kyriakides Bros.

Thanos, Th (2012b). *Education and social reproduction in post-war Greece (1950-2010)* (N. Panagiotopoulos, Preface). Thessaloniki: Kyriakides Bros.

Thanos, Th. (2017a). Student violence, bullying and delinquency of students. In Thanos, G. Kamarianos, A. Kyridis, N. Fotopoulos (eds.), *Sociology of education. Introduction to basic concepts and thematic units*. Athens: Gutenberg, 531-631.

Thanos, Th. (2017b). *School Mediation. Theory, Application, Evaluation* (G. Panousis, Preface). Thessaloniki: Kyriakides Bros.

Thanos, Th & Bouna, A. (2015). Gendered dimensions of violence in schools. Stou Thanou (eds.). *The Sociology of Education in Greece. Intelligence Research*. Athens: Gutenberg, 377-386.

Thanos, Th & Bouna, A. (2016). (Re) production and enhancing gender discrimination in school through informal processes. *Koinoniologiki Erevna* (: *Sociological Review*). 4, 101-128.

Thanos, Th. & Tsatsakis, A. (2015). *Expressions of school violence. The views of secondary education teachers.* In Th. Thanos (Ed.). *Sociology of Education in Greece*. Athens: Gutenberg, 410-425.

Thanos, Th. & Tsatsakis, A. (2018). *Introduction.* In Th. Thanos & A. Tsatsakis (Eds.). School Violence and School Bullying. Thessaloniki: Kyriakidis, 11-16.

Turner, P. (1998). Sex, gender and Identity. Athens: Ellinika Grammata.

Welzer-Lang, D. (1992). Les hommes violents et Arrête! Tu me fais mal! Huguette Dagenais. *Femmes au travail. Volume 5, numéro 2.*

Το ολοήμερο συναντά την αειφορία: Το αειφορικό αλφαβητάρι του κήπου

Γαρίτσης Ιωάννης
Δάσκαλος, Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής Παιδαγωγικής Σχολής ΑΠΘ
garitsis8@gmail.com

Περίληψη

Η επέκταση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας στον αύλειο χώρο προκαλεί τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος και την απομάκρυνση από καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές. Ο σχολικός κήπος μπορεί να αποτελέσει εκείνο το υλικό, κοινωνικό, μαθησιακό πλαίσιο που θα δώσει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να προσεγγίσουν γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος με ενεργητικό/συμμετοχικό τρόπο. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης στην οποία συμμετείχαν μαθητές/τριες της Α΄ τάξης που παρακολούθησαν το ολοήμερο πρόγραμμα δημοτικού. Σκοπός της αποτέλεσε η διερεύνηση της επίδρασης της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση και στην αξιοποίηση του σχολικού κήπου στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, στη στάση τους απέναντι στο ολοήμερο πρόγραμμα το σχολείου, στην ενίσχυση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και στην περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών, ενίσχυση του γλωσσικού μαθήματος, θετική στάση απέναντι στο ολοήμερο πρόγραμμα και ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός κήπος, υπαίθρια εκπαίδευση, βιωματική μάθηση, αειφόρο/βιώσιμο σχολείο

Εισαγωγή

Ο αύλειος χώρος του σχολείου ανάλογα με τον τρόπο που είναι διαμορφωμένος και οργανωμένος παρέχει στους/στις μαθητές/τριες διαφορετικά ερεθίσματα και προκαλεί την υλοποίηση διαφορετικών δραστηριοτήτων με συνέπεια την ανάπτυξη πολυποίκιλων κοινωνικών σχέσεων και βιωματικών διδακτικών/μαθησιακών προσεγγίσεων. Στις περιπτώσεις που ο αύλειος χώρος αντιμετωπίζεται ως κομμάτι της υπαίθριας μάθησης και εκπαίδευσης προσδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία ολιστική και αειφορική προοπτική, όπου η γνώση προσεγγίζεται ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στον φυσικό χώρο, με το φυσικό περιβάλλον να κατέχει κεντρική θέση τόσο ως περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και ως παράγοντας διαμόρφωσης του διδακτικού σχεδιασμού και της εκπαιδευτικής πράξης (Γαρίτσης, 2016). Ο σχολικός κήπος ως οργανωμένο μέρος του αύλειου χώρου ενσωματώνει την τυπική και άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιώντας τις σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Στην παρούσα εργασία η πολλαπλότητα των ερεθισμάτων που προσέφεραν οι οργανωμένες συμμετοχικές κηπουρικές δραστηριότητες των μαθητών/τριών διέγειραν όλες τις αισθήσεις τους με αποτέλεσμα να επιτευχθούν παιδαγωγικοί στόχοι του αειφόρου/βιώσιμου σχολείου όπως η ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων, η συμμετοχική/ενεργητική/βιωματική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος και η ανάπτυξη περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης.

Υπαίθρια μάθηση και εκπαίδευση

Η έννοια της υπαίθριας εκπαίδευσης (outdoor education) προσδιορίζεται ως η βιωματική εμπειρία που αποκτιέται και εμφανίζεται στο κοινό σημείο τομείς τριών διασταυρούμενων θεματικών κύκλων, αυτών των υπαίθριων δραστηριοτήτων (outdoor activities), της ΠΕ (environmental education) και της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (personal & social

development), (Szczepanski, 2011). Αποτελεί μια ολιστική διαδικασία το περιεχόμενο της οποίας προσδιορίζεται από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε υπαίθριο περιβάλλον με το φυσικό τοπίο να αποτελεί αντικείμενο μάθησης αλλά και διαμορφωτής του τρόπου προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας (Dillon et al., 2005).

Η υλοποίηση της υπαίθριας εκπαίδευσης είναι εφικτή σε χώρους εκτός σχολείου (πάρκα, άλση κ.α.) αλλά και στον αύλειο χώρο του με τη μορφή υπαίθριου παιχνιδιού και ενασχόλησης με τον σχολικό κήπο (Rickinson et al., 2004). Πολλά είναι τα οφέλη της βιβλιογραφικής έρευνας από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες υπαίθριας εκπαίδευσης όπως η βελτίωση της μάθησης (Nundy, 2001), η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων (Hattie et al., 1997; Evergreen, 2000), η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Uzzell, 1999), ο σεβασμός του φυσικού τοπίου, η βελτιωμένη στάση απέναντι στο σχολείο (Evergreen, 2000).

Η υπαίθρια μάθηση, ως αποτέλεσμα της υπαίθριας εκπαίδευσης, αποτελεί μια ολιστική μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία η οργανωμένη βιωματική υπαίθρια εμπειρία επιφέρει γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά οφέλη τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Hattie et al.,1997).

Ο σχολικός αύλειος χώρος

Ο υλικός προσδιορισμός της σχολικής αυλής προσδιορίζει τις επιμέρους περιοχές της ενώ οριοθετεί τον λειτουργικό αλλά και τον οργανωσιακό της χαρακτήρα. Τα υλικά χαρακτηριστικά τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί και ο τρόπος που είναι διαμορφωμένος ο σχολικός υπαίθριος χώρος έχουν καθοριστική σημασία στην ποικιλία των ερεθισμάτων που προσλαμβάνουν τα παιδιά. Κυρίαρχο είναι το οπτικό ερέθισμα, αλλά σημαντικά επίσης είναι και τα απτικά, ηχητικά, οσμικά ερεθίσματα (Ταμουτσέλη, 2009).

Ο τρόπος με τον οποίο βιώνεται ο διαμορφωμένος αύλειος χώρος από τον/την μαθητή/τρια αποτελεί την υποκειμενική του προσέγγιση (Γερμανός, 2001) η οποία αποκτά κοινωνική χροιά μέσα από τις δυναμικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις που διαμορφώνονται και εξελίσσονται με τους/τις άλλους/ες μαθητές/τριες. Η βίωσή του ως κοινωνικού χώρου εξαρτάται από τα υλικά του, τον τρόπο που είναι οργανωμένος, τη λειτουργικότητά του και τα ερεθίσματα που προσφέρονται και αξιοποιούνται. Οι υλικές και οι κοινωνικές διαστάσεις, επομένως, του αύλειου χώρου δεν μπορούν να προσεγγίζονται ξεχωριστά αλλά ως ένα ενιαίο υλικοκοινωνικό περιβάλλον, ως ένα ζωντανό οργανικό αλληλεπιδρών σύστημα (Kamp, Marsman & Hollander,2003).

Σε αυτό το σύστημα η μάθηση αποκτά στοιχεία της κοινωνικής διάδρασης «χωνεύοντας» στοιχεία της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης. Εξελίσσεται, επομένως, σε μια ενεργητική και παράλληλα συμμετοχική διαδικασία, καθώς οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν ενεργητικά, συμμετοχικά, βιωματικά, ανακαλυπτικά - διερευνητικά, ολιστικά, διεπιστημονικά τη γνώση μέσα από τη συμμετοχική δραστηριοποίησή τους σε συγκεκριμένο υλικοκοινωνικό περιβάλλον.

Αειφορική οπτική του σχολικού αύλειου χώρου

Η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, η εκπαιδευτική πολιτική, η οργάνωση, τα δίκτυα συνεργασίας και οι εξωτερικές σχέσεις του σχολείου αποτέλεσαν κριτήρια προσδιορισμού των χαρακτηριστικών εξέλιξης των σχολείων σε αειφόρα/βιώσιμα σχολεία (Breiting, Mayer & Mogensen, 2005).

Η δημιουργία φυσικών τοπίων, προσβάσιμων και ποικιλοτρόπως αξιοποιούμενων καλλιεργεί τη δυναμική για την αποτελεσματική λειτουργία του αύλειου χώρου ως χώρου μάθησης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, υγείας, αναψυχής και ψυχαγωγίας των μαθητών/τριών του σχολείου αλλά και όλης της τοπικής κοινότητας (Dyment, 2005).

Η προσέγγιση των προαναφερόμενων χαρακτηριστικών των αειφόρων/βιώσιμων σχολείων μέσα από την ενεργητική και συνεργατική αναμόρφωση και αξιοποίηση του σχολικού αύλειου χώρου δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την προοπτική εξέλιξης της

σχολικής κοινότητας σε φορέα εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε βιώσιμο/αειφόρο σχολείο (Γαρίτσης, 2016).

Ο σχολικός κήπος

Η παρουσία φυσικού τοπίου στους σχολικούς αύλειους χώρους προσφέρει ποικιλία ερεθισμάτων διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον με λειτουργική και αισθητηριακή πολυπλοκότητα, το οποίο παρέχει μαθησιακές ευκαιρίες ως ένα πλούσιο εκπαιδευτικό εργαλείο (Ταμουτσέλη, 2009). Ο σχολικός κήπος είναι ουσιώδες κομμάτι του φυσικού τοπίου του σχολείου καθώς αποτελεί ένα πολύμορφο και πολύπλοκο φυσικό οικοσύστημα στο οποίο διαβιούν αμέτρητοι φυτικοί και ζωικοί οργανισμοί αναπτύσσοντας πολυάριθμες σχέσεις (Blair, 2009).

Οι ερευνητές καταγράφοντας τα οφέλη από την τυπική και άτυπη εκπαιδευτική χρήση των σχολικών κήπων επισημαίνουν την ενίσχυση της βιωματικής μάθησης, την υιοθέτηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών και βελτίωση της σωματικής υγείας, την ανάπτυξη συμμετοχικών/συνεργατικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης καθώς και την προώθηση αρχών της αειφόρου ανάπτυξης (Supramaniam, 2002).

Οι “hands-on” δραστηριότητες στους σχολικούς κήπους επιτρέπουν την άμεση, χειροπιαστή, βίωση των πραγμάτων και των υπό μάθηση αντικειμένων. Η υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών οδηγεί στην “learning by doing” μάθηση που επισήμανε ο Dewey (1915). Παράλληλα η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε κηπευτικές δραστηριότητες προγραμμάτων κηπουρικής “Project Green” (Waliczek & Zajicek, 1999) ενίσχυσε την εμφάνιση θετικών περιβαλλοντικών στάσεων και μάλιστα ανεξάρτητα από τον χρόνο που αφιερώθηκε ή τον αριθμό των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στον κήπο.

Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν επίσης ότι η συνεργασία στα πλαίσια των μαθητικών ομάδων κατά την ενασχόληση με τον σχολικό κήπο έχει θετικές προεκτάσεις και σε άλλους τομείς της σχολικής ζωής, όπως στις δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, των στάσεων απέναντι στο σχολείο, στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Strom & Strom, 1996). Μαθητές/τριες που συνεργάστηκαν για την αξιοποίηση του σχολικού κήπου, παράλληλα με την ομαδική τους δραστηριοποίηση, βελτίωσαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και ανέπτυξαν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο (Waliczek, Bradley & Zajicek, 2001).

Υπό την οπτική αυτή ο σχολικός κήπος με τη λειτουργική και αισθητηριακή πολυμορφία του μπορεί να αποτελέσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο με αειφορική οπτική, όπου η υπαίθρια εκπαίδευση και μάθηση θα δώσει μορφή και σχήμα σε κοινωνικές, αλληλεπιδραστικές, βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες που ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/τριες και προάγουν την ολόπλευρη μάθηση και ανάπτυξή τους (Γαρίτσης, 2016).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η έρευνα διήρκησε ολόκληρο το εκπαιδευτικό έτος «2018-2019» και συμμετείχαν οι 13 μαθητές/τριες της Α΄ δημοτικού που παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου. Ο συγγραφέας της εργασίας συμμετείχε ως ερευνητής/εκπαιδευτικός υπεύθυνος του ολοήμερου προγράμματος. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε ήταν η έρευνα δράσης. Μέσω της έρευνας προσεγγίστηκε η προσπάθεια των παιδιών για τη διαμόρφωση και αξιοποίηση ενός αλφαβηταρίου του κήπου. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή, οι μαθησιακές – σχολικές δημιουργίες των μαθητών/τριών, οι συνεντεύξεις των μαθητών/τριών και τα ερωτηματολόγια των παιδιών και των γονέων/κηδεμόνων τους. Ακολουθήθηκε συνδυαστική μέθοδος ποσοτικής, ποιοτικής προσέγγισης καθώς η τριγωνοποίηση αυξάνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Συγκεκριμένα η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη διασταύρωση τεσσάρων διαφορετικών πηγών:

α) Ανοιχτή παρατήρηση/ ημερολογιακές εγγραφές

Μέσω της ανοιχτής παρατήρησης (Hopkins, 1993, όπ. αναφ. σε Harris, 2002) διαπιστώθηκαν και καταγράφησαν σημαντικά στοιχεία τόσο θετικά όσο και εμπόδια τα οποία αποτέλεσαν το υλικό της αναστοχαστικής προσέγγισης των δράσεων. Έμφαση δόθηκε στην αποδοχή από τα παιδιά των κηπευτικών δραστηριοτήτων, στη μεταξύ τους συνεργασία και στη συμπεριφορά τους έξω από την τάξη (λεκτικές και μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας).

Ο δάσκαλος/ερευνητής πραγματοποιούσε ημερολογιακές εγγραφές καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αντικείμενο καταγραφής αποτέλεσαν τα σχόλια των παιδιών καθώς και δικές του σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα.

β) συνεντεύξεις μαθητών/τριών

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τα παιδιά και ήταν διάσπαρτες κατά την εξέλιξη των δράσεων. Είχαν τη μορφή ελεύθερης συζήτησης και αποσκοπούσαν στη συλλογή πληροφοριών για τον τρόπο που βίωναν οι μαθητές/τριες τις δράσεις, ώστε μέσα από μια αναστοχαστική προσέγγιση να γινόταν διορθωτικές παρεμβάσεις.

γ) Δημιουργίες μαθητριών/τών

Οι δημιουργίες των μαθητών/τριών υπήρξαν ελεύθερες με τη μορφή κυρίως ζωγραφιών καθώς και κατευθυνόμενες με την καταγραφή των γραμμάτων στο τετράδιο αντιγραφής, στις καρτέλες και στο φυτολόγιο με παράλληλη αποτύπωση των χαρακτηριστικών των φυτών.

δ) Ερωτηματολόγια μαθητών/τριών και γονέων/κηδεμόνων

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι γονείς/κηδεμόνες τους συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια βασισμένα σε διαμορφωμένα όργανα μέτρησης των Dyment & Bell (2005) και Waliczek & Zajicek, J.(1999) σχετικά με τη συμμετοχική δραστηριοποίηση στη διαμόρφωση και αξιοποίηση του σχολικού κήπου.

Πορεία/εξέλιξη της έρευνας

Οι 13 μαθητές/τριες του ολοήμερου προγράμματος χωρίστηκαν με τη βοήθεια του δασκάλου/ερευνητή σε 5 δυάδες και 1 τριάδα και αφέθησαν ελεύθεροι να διαλέξουν τον τρόπο που θα χώριζαν τον σχολικό κήπο σε 24 παρτέρια, όσα και τα γράμματα της αλφαβήτας. Χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους αξιοποίησαν παλιούς μαρκαδόρους, ξυλομπογιές από την τάξη τους καθώς και από τις άλλες τάξεις του σχολείου προσπαθώντας να πείσουν τους μεγαλύτερους μαθητές/τριες για τη σημαντικότητα της προσπάθειάς τους. Ψάχνοντας σε κάθε γωνιά του σχολείου χρησιμοποίησαν επίσης πέτρες και ξυλάκια που τοποθετώντας τα ως διαχωριστικά τους έδωσαν ξαφνικά αξία χρήσης (Εικόνα 1).

Εικόνα 1. Διαχωρισμός σχολικού κήπου σε 24 παρτέρια

Κάθε ομάδα «υιοθέτησε» 4 παρτέρια προσπαθώντας να κρατήσει ίσες αποστάσεις. Τα παιδιά προσέγγισαν διαισθητικά την έννοια του μήκους και του πλάτους. Συνεργάστηκαν μεταξύ τους για να βρουν τρόπο με τον οποίο θα σχημάτιζαν ίδια σε μέγεθος παρτέρια. Καθώς το μήκος ήταν σταθερό προσπάθησαν να βρουν τρόπο ώστε να έχουν το ίδιο πλάτος. Ύστερα από προσπάθειες υιοθετήθηκε η χρήση χάρακα μετρώντας μέχρι το σημείο που «γράφει 20».

Οι μαθητικές ομάδες προσπάθησαν να δημιουργήσουν το αλφαβητάρι του κήπου αντιστοιχίζοντας το αρχικό γράμμα των φυτών με τα γράμματα του αλφάβητου (Α,α άνηθος, Β,β βασιλικός, κλπ). Στις περιπτώσεις που δεν μπορούσαν να βρουν φυτό που να αρχίζει από κάποιο γράμμα θα έπρεπε να το συζητήσουν στο σπίτι με τους γονείς/κηδεμόνες τους προκαλώντας την έμμεση εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα και ενισχύοντας τη διαγενεακή αλληλεπίδραση. Στη συνέχεια δημιούργησαν την καρτέλα του φυτού γράφοντας το όνομά του στον υπολογιστή. Κάθε παιδί από τις ομάδες έγραψε στον υπολογιστή ένα από τα φυτά που διάλεξε η ομάδα του (Εικόνα 2). Με τη διαδικασία αυτή η γλώσσα προσεγγίστηκε ως αδιαίρετη ενότητα αξιοποιώντας την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο μέσα από την αντιστοίχιση φθόγγων και γραμμάτων, με στοιχεία όμως αναδυόμενης γραφής καθώς αξιοποιήθηκαν οι προγενέστερες γνώσεις/εμπειρίες των μαθητών/τριών.

Εικόνα 2. Δημιουργία καρτέλας φυτού

Οι μαθητές /τριες αφού πλαστικοποίησαν τις καρτέλες με τα ονόματα των φυτών τις τοποθέτησαν στη σωστή θέση δημιουργώντας τα αλφαβητικά τους παρτέρια και μαθαίνοντας παράλληλα διαισθητικά μέσα από την επανάληψη και την οπτικοποίηση το αλφάβητο (Εικόνες 3 & 4).

Εικόνες 3 & 4. Τοποθέτηση των αλφαβητικών καρτελών των φυτών στα παρτέρια

Οι μαθητικές ομάδες προετοίμασαν το έδαφος (ξεχορτάριασμα, σκάλισμα) και έφεραν σπόρους και φυτά που αντιστοιχούσαν στην καρτέλα του κάθε ομαδικού παρτεριού (πχ Α,α άνηθος) (Εικόνες 5). Η φύτευση των φυτών και η υιοθέτησή τους καλλιέργησε το αίσθημα της ευθύνης απέναντι σε έναν ζωντανό οργανισμό ενώ η φύτευση των σπόρων ανάπτυξε την υπομονή και την επιμονή τους για την επίτευξη των στόχων.

Εικόνα 5. Προετοιμασία εδάφους και φύτευση φυτών και σπόρων

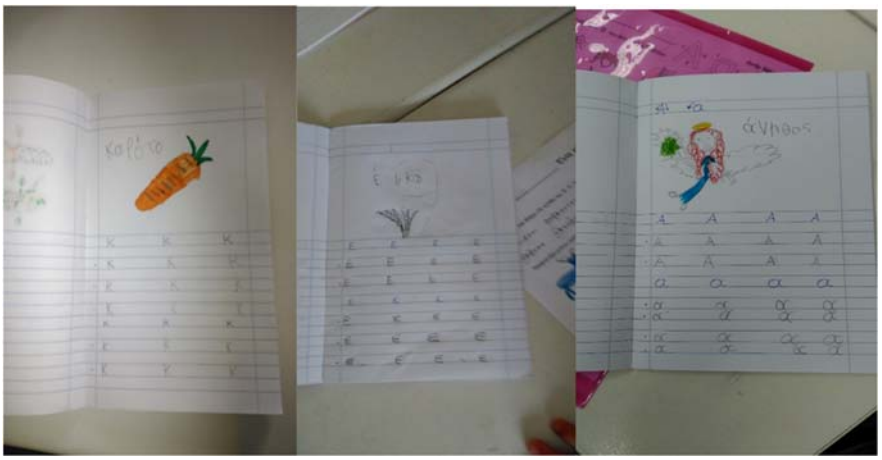
Κάθε ομάδα φρόντιζε τα φυτά της με το πότισμα να αποτελεί μια καθημερινή συνήθεια. Άλλοτε πάλι μία μαθήτρια, ένας μαθητής αναλάμβανε το πότισμα των φυτών όλων των παρτεριών (Εικόνες 6 & 7).

Εικόνες 6 & 7. Πότισμα φυτών

Κατά την εξέλιξη διαμόρφωσης του κήπου η χρήση των μαρκαδόρων συμπληρώθηκε με την τοποθέτηση ξύλινων διαχωριστικών. Οι μαθητές/τριες αφού μέτρησαν τα παρτέρια ζήτησαν από τον δάσκαλο ερευνητή να κόψει τα ξύλα στο επιθυμητό, σύμφωνα με τις μετρήσεις τους, μήκος και τα τοποθέτησαν στον σχολικό κήπο (Εικόνες 8, 9).

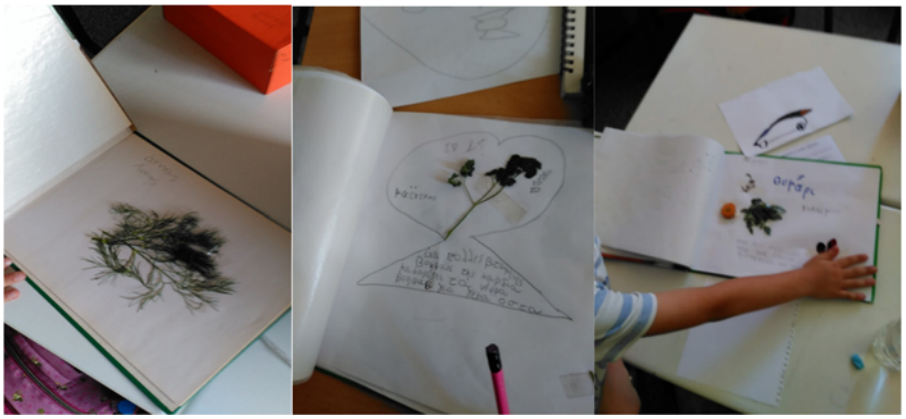
Εικόνες 8, 9. Διαμόρφωση και τοποθέτηση ξύλινων διαχωριστικών

Οι μαθητές/τριες σύνδεσαν τις δράσεις τους στον σχολικό κήπο με τα μαθήματά τους στον πρωινό κύκλο. Στο τετράδιο της αντιγραφής τους μετέφεραν τα φυτά από το αλφαβητάρι του κήπου ενώ στα μαθηματικά μετρούσαν, άθροιζαν τα φυτά που είχαν φυτέψει, τους σπόρους που είχαν φυτρώσει, υπολόγιζαν μήκη μετρώντας σε εκατοστά (Εικόνες 10,11,12).



Εικόνες 10,11,12. Τετράδιο αντιγραφής σε αντιστοιχία με τα αλφαβητικά παρτέρια

Τα παιδιά δημιούργησαν φυτολόγιο όπου τοποθετούσαν όλα τα φυτά γράφοντας τον όνομά τους. Κατά την εξέλιξη των δράσεων με τη βοήθεια του δασκάλου/ερευνητή οι μαθητές/τριες αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο για τα λαχανικά και βότανα που είχαν φυτέψει τις οποίες και μετέφεραν στο φυτολόγιό τους (Εικόνες 13,14,15).



Εικόνες 13,14,15. Δημιουργία φυτολογίου

Τα παιδιά ανταμείφθηκαν για τον κόπο τους. Τα φυτά αναπτύχθηκαν και τους χάρισαν εκτός από όμορφα άνθη και βιολογικά λαχανικά τα οποία μετρούσαν υπολογίζοντας πόσα φύτρωσαν από τους σπόρους που είχαν σπείρει. Η εύρεση των βολβών εξελίχθηκε σε μια απρόσμενα ευχάριστη παιγνιώδη δραστηριότητα (Εικόνες 16,17,18).

Εικόνες 16,17,18. Ανάπτυξη και καρποφορία φυτών

Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων από την παρατήρηση, τις ημερολογιακές εγγραφές, τις συνεντεύξεις φανέρωσε ότι τα παιδιά μετέφεραν τον ενθουσιασμό τους για τις κηπευτικές δραστηριότητες και τη σύνδεσή τους με τα μαθήματά τους, για τη συνεργασία τους, για τη στάση τους απέναντι στο ολοήμερο πρόγραμμα: «*…δεν ήξερα ότι υπάρχουν αυτά τα φυτά. Τώρα ξέρω ένα φυτό για κάθε γράμμα της αλφαβήτας», «…μπορώ και διαβάζω όλα τα ονόματα των φυτών», «…κάθε πρωί που έρχομαι στο σχολείο ποτίζω το φυτό μου», «…έκανα κήπο και στο σπίτι μου με γλάστρες και φυτεύω τα φυτά που έχουμε στο σχολείο», «…με τον/την… συνεργαστήκαμε και το παρτέρι μας έγινε υπέροχο», «…περιμένω το ολοήμερο για να φυτέψουμε και άλλα φυτά», «…το φυτολόγιο μου θα το κρατήσω για πάντα», «…ο/η … που δεν συνεργαζόμαστε στην τάξη, στον κήπο* συνεργαστήκαμε και καταφέραμε να κάνουμε το παρτέρι μας πανέμορφο».

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων ανέδειξε ότι όλοι οι μαθητές/τριες συμφώνησαν πως η δημιουργία και η συντήρηση του σχολικού κήπου έκανε πιο ενδιαφέρον το ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου, ότι τους βοήθησε να συνεργαστούν μεταξύ τους, ότι όλα τα ζώα και τα φυτά είναι σημαντικά και ότι πρέπει να προστατεύονται, ότι θα ήθελαν να ασχοληθούν με τον σχολικό κήπο και την επόμενη χρονιά. 12 από τους 13 μαθητές/τριες συμφώνησαν ότι τα φυτά που φυτέψανε στον κήπο τους βοήθησαν να μάθουν πιο εύκολα τα γράμματα του αλφάβητου (92,3%) ενώ ένας μαθητής ούτε συμφώνησε, ούτε διαφώνησε (7,4%). Παράλληλα όλοι οι γονείς/κηδεμόνες συμφώνησαν ότι η δημιουργία και η συντήρηση του σχολικού κήπου βοήθησε τα παιδιά τους να ενδιαφερθούν περισσότερο για το ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου, ότι τα φυτά που φυτεύτηκαν στον σχολικό κήπο σε αντιστοιχία με τα γράμματα του αλφάβητου ενίσχυσαν το μάθημα της Γλώσσας, ότι η παρουσία στον εξωτερικό χώρο του σχολικού κήπου είχε συναισθηματικά οφέλη για τα παιδιά τους, ότι η ενασχόληση με τον σχολικό κήπο ενίσχυσε την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών τους, ότι θα ήθελαν την επόμενη σχολική χρονιά ο σχολικός κήπος να αξιοποιηθεί για τη βιωματική και ενεργητική/συμμετοχική προσέγγιση μαθημάτων στο ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η μεταφορά των δράσεων στον κήπο στα μαθήματα του πρωινού κύκλου με την αξιοποίησή τους στο τετράδιο της αντιγραφής, τη δημιουργία φυτολογίου αλλά και με την ενσωμάτωσή τους στη σχολική καθημερινότητα των παιδιών είχε θετική επιρροή στη σχέση των μαθητών/τριών μεταξύ τους, με το σχολείο

γενικά και με το ολοήμερο πρόγραμμα ειδικότερα, ενώ παράλληλα διεύρυνε τη βιωματική, συμμετοχική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος του αναλυτικού προγράμματος.

Το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας αντιμετωπίστηκε όχι ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων, αλλά ως σύστημα επικοινωνίας σε πραγματικές συνθήκες που συνέβαλε στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών /τριών να προσδώσουν νόημα και να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις λέξεις. Ο χώρος του κήπου υπήρξε ένα πολυτροπικό περιβάλλον επικοινωνίας όπου οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο περιγράφοντας, μετατρέποντας και δημιουργώντας την πραγματικότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Στο γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος αξιοποιήθηκε η επαγωγική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες οδηγήθηκαν στη γνώση μέσα από τη συλλογή και συστηματοποίηση πληροφοριών που συνέλεξαν με όλες τις αισθήσεις τους. Παράλληλα αξιοποιήθηκε και η απαγωγική/παραγωγική διαδικασία όπου οι μαθητές/τριες οδηγήθηκαν σε γενικεύσεις που αφορούν τον έμβιο κόσμο του σχολικού κήπου.

Συμπεράσματα

Η αναστοχαστική προσέγγιση και επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν φανέρωσε ότι τα αποτελέσματα της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών της Α΄ δημοτικού, που παρακολούθησαν το ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου, στη διαμόρφωση του αλφαβηταρίου του κήπου βρίσκονται σε συμφωνία με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας. Τα παιδιά συνδέθηκαν νοητικά και συναισθηματικά με τις φυτεύσεις τους, ενεργοποίησαν τη φαντασία τους και νοηματοδοτώντας τις δράσεις τους οικειοποιήθηκαν εμπειρικά τη γνώση ενισχύοντας τη βιωματική τους μάθηση. Η δραστηριοποίηση τους στον φυσικό κόσμο του σχολικού κήπου και η συσχέτιση με πραγματικές συνθήκες της καθημερινής ζωής σε συνδυασμό με την εργασία σε σύμβολα και λέξεις (Σγουροπούλου & Κουτουμάνος 2001) αποτέλεσαν χαρακτηριστικά της ενεργητικής μάθησης.

Παράλληλα η συνεργατική διαμόρφωση, η αλληλεξάρτηση, η ανάπτυξη αισθημάτων προσωπικής αλλά και ομαδικής ευθύνης για την ανάπτυξη των φυτών τους καλλιέργησε συνεργατικές δεξιότητες και ενίσχυσε την ομαδική/συνεργατική μάθηση. Οι άμεσες (hands on) δραστηριότητες παρείχαν την αυθεντική βίωση του περιβάλλοντος της φύσης, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί, όπως αναφέρεται σε Desmond, et al., (2004), μια συναισθηματική δέσμευση απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, η οποία με τη σειρά της εξελίσσεται σε αγάπη και σεβασμό για κάθε μορφή ζωής αναπτύσσοντας παράλληλα την περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση και τη συναισθηματική τους μάθηση.

Η ενεργητική/βιωματική, η συνεργατική/συναισθηματική προσέγγιση διεύρυναν με τον συνδυασμό της ατομικής και ομαδικής μάθησης την έννοια της ισορροπίας, με την ποικιλία των προσφερόμενων διδακτικών προσεγγίσεων την έννοια της ένταξης όλων των μαθητών, καθώς και της σύνδεσης των επιμέρους θεματικών πεδίων με την καθημερινότητα, έννοιες που αποτελούν παράγοντες διαμόρφωσης της ολιστικής μάθησης (Miller, 1999).

Η συμμετοχική εν κατακλείδι δραστηριοποίηση των παιδιών στον σχολικό κήπο αποτέλεσε το πλέγμα διαμόρφωσης της έννοιας της κοινωνικής διάδρασης σε περιβάλλοντα που προσομοιάζουν με την καθημερινή ζωή και προσφέρουν δυνατότητες υλοποίησης συμμετοχικών/συνεργατικών, βιωματικών δραστηριοτήτων που πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα των παιδιών δίνοντας μορφή και σχήμα σε κοινωνικές, αλληλεπιδραστικές, βιωματικές διαδικασίες που προάγουν την αειφορική εξέλιξη του σχολείου.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας εργασίας παρέχουν το πλαίσιο για την υλοποίηση νέων ερευνών που να συνδέουν τον σχολικό κήπο με την ικανοποίηση και άλλων κριτηρίων εξέλιξης του αειφόρου/βιώσιμου σχολείου σε πεδία όπως το σχολικό κλίμα, το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία κ.α. Πεδία τα οποία θα πρέπει να ερευνηθούν σε σχέση με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής κοινότητας.

Παρόμοια, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας περιορίζονται από τα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σχολείου, διαπίστωση που έρχεται σε συμφωνία με τις αρχές των ερευνών δράσης που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες και προτεραιότητες όπως αυτές αναπαράγονται στην καθημερινή αλληλεπίδραση σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και περιστάσεις (Kemmis & McTaggart, 2007).

Αναφορές

Blair, D. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *The Journal of Environmental Education, 40* (2), 15-38.

Breiting, S., Mayer M., & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI/SEED. Retrieved July 30, 2018, from http://www.ensi.org/global/downloads/Publications/208/QC-GB.pdf

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Π., & Φιλοπούλου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dewey, J. (1915). Schools of tomorrow. New York: E. P. Dutton.

Desmond, D., Grieshop, J. & Subramaniam, A. (2004). *Revisiting garden-based learning in basic education*. Retrieved August 2, 2017, from http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/2013/link_Virtual_pub/GBL_paper_for_SD.pdf

Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson M., & Scott, W. (2005). *Engaging and Learning with the Outdoors - The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project.* Slough: NFER.

Dyment, J. (2005). *Gaining Ground: The Power and Potential of School Ground Greening in the Toronto District School.* Retrieved July 7, 2012, from http://www.evergreen.ca/downloads/pdfs/Gaining-Ground.pdf

Evergreen, (2000). *Nature Nurtures: Investigating the Potential of School Grounds.* Toronto, ON: Evergreen.

Harris, A. (2002). School improvement: What΄s in it for Schools? Available from https://books.google.gr/books?id=hnMD1kOQ0ysC&pg=PA107&lpg=PA107&dq=open+observation+hopkins+1993&source=bl&ots=wkXFwoikId&sig=b_6g3Z-

Hattie, J., Marsh, H. W., Neil, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, *67*, (1), 43-87.

Kamp I., Marsman G., & Hollander A. (2003). Urban Environmental Quality and Human Well-Being towards a Conceptual Framework and Demarcation of Concepts; a Literature Study. *Landscape and Urban Planning*, *65*, 5-18.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory Action Research: Communicative Action and Public Sphere. In Denzin N., & Lincoln Y. (Eds)., *Strategies of Qualitative Inquiry* (271-330). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, J. (1999). Making Connections through Holistic Learning. *Educational Leadership*, *56* (4), 46-48.

Nundy, S. (2001). *Raising Achievement Through the Environment: the Case for Fieldwork and Field Centres*. Doncaster: National Association of Field Studies Officers.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. et al. (2004). *A review of research on outdoor learning*. London: National Foundation for Educational *Research* and King's College.

Strom, R., & Strom, P. (1996). Student Evaluation of Social Skills. *J. of Instructional Psychology*, *23*, 111-116.

Subramaniam, A. (2002). Garden-based learning in basic education: A historical review. *Monograph. 4-H Center for Youth Development*. Davis CA: University of California.

Szczepanski, A. (2011). *Outdoor Education Authentic Learning in the Context of Landscape Literary education and sensory experience. Perspective of Where, What, Why, How and When of learning environments. Interdisciplinary c*ontext. Retrieved April 12, 2014, from http://www.liu.se/ikk/ncu?l=en

Waliczek, T., Bradley, J., &. Zajicek, J. (2001). The Effect of School Gardens on Children's Interpersonal Relationships and Attitudes Towards School. *HortTechnology*, *11*(3): 466-468.

Waliczeck, T., &, Zajieck, J. (1999). School Gardening: Improving Environmental Attitudes of Children Through Hands-on learning. *Journal of Environmental Horticulture*, *17*(4), 180-184.

Γαρίτσης, Ι. (2016). *Ο σχολικός κήπος ως πεδίο εισόδου αλλαγών για την εξέλιξη του σχολείου στην κατεύθυνση της αειφορίας*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γερμανός, Δ. (2001). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου.* Αθήνα: Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε Δεκεμβρίου 21, 2013, από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Σγουροπούλου, Κ., & Κουτουμάνος, Α. (2001). Η Επικοινωνία Μέσω Υπολογιστή για την Υποστήριξη των Κοινοτήτων Μάθησης. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: 25-27 Μαρτίου 2001.

Ταμουτσέλη, Κ. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολικός χώρος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Διερεύνηση της σχέσης φύλου και επίδοσης των παιδιών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας

Μπότας Αθανάσιος
Συντονιστής Ε.Ε., Διδάκτορας Α.Π.Θ., Msc Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
ampotas@gmail.com

Φλώρου Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Msc στις Επιστήμες της Αγωγής
Florouioanna@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια εμπειρική έρευνα, κατά την οποία επιχειρήθηκε η διερεύνηση της σχέσης φύλου και επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Καρδίτσας. Επιμέρους στόχοι ήταν να διερευνηθούν παράγοντες όπως η εθνικότητα, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών και το μαθησιακό κλίμα της τάξης του σχολείου και το εάν και πόσο σχετίζονται με την επίδοση των δύο φύλων στο δημοτικό σχολείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δημοτικό σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας και συμμετείχαν σ' αυτή, 30 μαθητές και μαθήτριες. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική, συσχετιστική έρευνα, επεξηγηματικού σχεδιασμού ενώ για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Στην πιλοτική αξιολόγηση του εργαλείου διαπιστώθηκε ότι είναι έγκυρο και αξιόπιστο, σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (χορήγηση – επαναχορήγηση). Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, στη σχέση των παραπάνω παραγόντων, ως προς την επίδοση των δύο φύλων στο δημοτικό αλλά ούτε και μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια.

Λέξεις κλειδιά: φύλο, επίδοση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Μια έρευνα για την επίδοση των δύο φύλων στην εκπαίδευση δύναται να επικεντρώνεται σε ατομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και σε οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες, όπως το σχολικό/μαθησιακό κλίμα. Η επίδοση ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας, αντικατοπτρίζει την αξιολόγηση της συνολικής πορείας που διανύουν οι μαθητές (Spinath et al., 2014). Η συνολική πορεία των μαθητών/τριών δείχνει διαφοροποιήσεις των φύλων ως προς την επίδοσή τους σε πολλά επίπεδα, όπως στα γνωστικά αντικείμενα στις επιλογές τους (τα αγόρια προτιμούν να φοιτούν σε τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια), στην υπερεκπροσώπηση των κοριτσιών στις καλές επιδόσεις (συνολικά) και στα ποσοστά εγκατάλειψης των αγοριών (Jelas et al., 2014), (Kuhn & Holling, 2009). Όλα τα παραπάνω έχουν αντίκτυπο στην Εκπαίδευση, όπου παρουσιάζονται εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων.

Παλαιότερες έρευνες έδειξαν διαφορές των δύο φύλων στη σχολική επίδοση, με τα αγόρια να παρουσιάζουν ένα πλεονέκτημα σε σχέση με τα κορίτσια, κυρίως στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά (Voyer & Voyer, 2014), (Wach et al., 2015). Εντούτοις, τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι διαφοροποιήσεις αυτές τείνουν περισσότερο προς την αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή παρατηρείται μια μείωση των επιδόσεων των αγοριών σε σχέση με αυτές των κοριτσιών στο σχολείο, στις αγγλοσαξονικές, κυρίως, χώρες (Παπαδοπούλου, 2014). Συνεπώς, η σχέση φύλου και επίδοσης βρίσκεται και πάλι στο επίκεντρο, ωστόσο με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Buchmann et al., 2008).

Άλλο ένα σημείο, που χρήζει προσοχής, είναι ότι οι έρευνες που επικεντρώνονται στη σχέση φύλου και επίδοσης, συχνά αφορούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Jelas et al.,

2014), (Kamwendo, 2010), (Kuhn & Holling, 2009), (Legewie & DiPrete, 2012), (Voyer & Voyer, 2014), (Wach, et al, 2015). Συνεπώς, η αναγκαιότητα διερεύνησης της σχέσης φύλου και επίδοσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς και οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτή, κρίθηκε σημαντική.

Ερευνητικός Σκοπός

Κύριος ερευνητικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης φύλου και επίδοσης των παιδιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Παράγοντες όπως η οικογένεια, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και το σχολικό πλαίσιο συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των επιδόσεων μεταξύ μαθητών και μαθητριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Else-Quest et al., 2010).

Κατά συνέπεια, επιπλέον στόχο της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση παραγόντων, που σχετίζονται με την επίδοση μαθητών και μαθητριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως πολιτισμικοί, οικογενειακοί και σχολικοί παράγοντες (Buchmann et al., 2008), (Kamwendo, 2010), (Kuhn & Holling, 2009), (Legewie & DiPrete, 2012) (Quinn & Cooc, 2015), (Voyer & Voyer, 2014),)Wach, et al, 2015), (Weiser & Riggio, 2010).

Θεωρητικό υπόβαθρο

Στο σχολείο η επίδοση αναφέρεται συνήθως σ' ένα αποτέλεσμα, καθώς ο μαθητής επιτυγχάνει κάτι το οποίο ανταποκρίνεται σε εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια επιτυχίας. Αυτό σημαίνει ότι στο σχολείο εξετάζουμε την έννοια «επίδοση», συνήθως σε σχέση με τους στόχους διδασκαλίας. (Καψάλης, 2006). Αυτού του είδους η επίδοση έχει γίνει το βασικότερο κριτήριο με βάση το οποίο οι μαθητές χαρακτηρίζονται, από το στενό ή ευρύτερο περιβάλλον τους, ως άριστοι, καλοί, μέτριοι ή κακοί (Λάππα & Βαρδούλης, 2006).

Οι Clark et al. (2008), Cokley και Moore (2007), Jelas et al. (2014), Kamwendo (2010), Kuhn και Holling (2009), Legewie & DiPrete (2012) και Wach et al. (2015), στηρίζονται σε διάφορους παράγοντες για να εξηγήσουν τις διαφορές των δύο φύλων στη σχολική επίδοση. Ειδικότερα, οι Clark et al. (2008), βασιζόμενοι στις έρευνες των Frank et al. (2003), Gray και Leith (2004), Newman (2005), Sax (2007) και Van Houtte (2004), αναφέρουν ως παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών και των μαθητριών την προσωπικότητά τους, το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και τους ρόλους που αναλαμβάνουν, τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση και τις διαφοροποιήσεις στις συμπεριφορές (π.χ. τα αγόρια είναι πιο δραστήρια, παρουσιάζουν έλλειψη οργάνωσης σε σχέση με τα κορίτσια που έχουν διαφορετικά στυλ μάθησης και μελετούν περισσότερο). Στα αποτελέσματά τους διαπιστώνουν ότι η χαμηλή επίδοση των αγοριών οφείλεται σε στάσεις και στο πολιτισμικό πλαίσιο, που εντάσσονται οι συγκεκριμένοι μαθητές.

Οι Cokley & Moore (2007) δίνουν έμφαση στο ψυχολογικό υπόβαθρο, αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις αγοριών και κοριτσιών στη σχολική επίδοση και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως και οι Voyer & Voyer (2014). Τα συμπεράσματα των Cokley & Moore (2007), δείχνουν ότι παράγοντες, όπως τα κοινωνικά στερεότυπα για την επίδοση και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών, επιδρούν στην επίδοση και κυρίως στις καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών. Αντίστοιχα, οι Voyer & Voyer (2014), εκτός από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, σημειώνουν και τη φύση της βαθμολογικής αξιολόγησης της επίδοσης, ως σημαντικού παράγοντα αλλά και την ηλικία των μαθητών. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Quinn & Cooc (2015), μελέτησαν αν το φύλο και η εθνικότητα σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών σε τάξεις με ποικίλα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και διαπίστωσαν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών τόσο αναφορικά με το φύλο όσο και με την εθνικότητα.

Οι Kuhn & Holling (2009) και η Kamwendo (2010), μελετούν το κοινωνικό πλαίσιο και τα στερεότυπα που επηρεάζουν τη σχέση φύλου και επίδοσης (π.χ. τα αγόρια είναι πιο έξυπνα κι έχουν κλίση προς τις φυσικές επιστήμες, τα κορίτσια είναι πιο μελετηρά και οργανωμένα

ως προς τη μάθηση). Τα αποτελέσματα των Kuhn & Holling (2009), έδειξαν ότι παρόλο που τα κορίτσια σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις στην Εκπαίδευση από ότι τα αγόρια, εντούτοις όταν αποτυγχάνουν, σημειώνουν χειρότερες επιδόσεις στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες από ότι τα αγόρια. Σε αυτή τη διαπίστωση καταλήγουν και οι έρευνες των Wach et al. (2015) και Legewie & DiPrete (2012), που διερεύνησαν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα αναφορικά με τη σχολική επίδοση, βασιζόμενοι σε στερεότυπα για το διαχωρισμό μεταξύ των μαθηματικών (ανδροκρατούμενο γνωστικό αντικείμενο) και των θεωρητικών μαθημάτων (γερμανικής γλώσσας, μεγαλύτερες επιδόσεις κοριτσιών) και το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητών.

Οι Jelas et al. (2014), επικεντρώνονται στη σχολική διαρροή που προκύπτει από τη σχέση των δύο φύλων με την επίδοση, δίνουν δηλαδή έμφαση στην εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση του θέματος, όπως και οι Legewie & DiPrete (2012), που εξετάζουν πέρα από τα στερεότυπα και τη μαθητική διαρροή, τον ρόλο του κοινωνικοοικονομικού προφίλ των μαθητών. Οι Legewie & DiPrete (2012), διαπιστώνουν ότι το σχολικό πλαίσιο μηχανικά αναπαράγει τις αντιλήψεις για το χάσμα των δύο φύλων στην επίδοση και οι Jelas et al. (2014), επισημαίνουν ότι εξαιτίας των χαμηλών επιδόσεων, τα αγόρια σημειώνουν περισσότερη μαθητική διαρροή από ότι τα κορίτσια. Οι Weiser & Riggio (2010), εξετάζουν την επίδραση του οικογενειακού πλαισίου στην επίδοση μαθητών και μαθητριών και διαπιστώνουν ότι οι προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζουν τη σχολική επίδοση.

Οι παραπάνω έρευνες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες που μελετούν οι ερευνητές σε σχέση με το φύλο και τη σχολική επίδοση μπορούν να ταξινομηθούν σε σχολικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς και παράγοντες που συνδέονται με ατομικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, ως σχολικοί παράγοντες επισημαίνονται τα κοινωνικά στερεότυπα που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και συμβάλουν στο σχολικό κλίμα, τα μαθησιακά αντικείμενα που θεωρούνται «ανδροκρατούμενα» και «γυναικοκρατούμενα» και η σχολική διαρροή (Jelas et al., 2014), (Kamwendo, 2010), (Kuhn & Holling, 2009), (Legewie & DiPrete, 2012), (Voyer & Voyer, 2014), Wach, et al, 2015).

Παράλληλα, ως πολιτισμικοί παράγοντες θεωρούνται η εθνικότητα και η σύνθεση της τάξης αναφορικά με μαθητές με διαφορετικά φυλετικά χαρακτηριστικά (Clark et al., 2008), (Cokley & Moore, 2007), (Quinn & Cooc, 2015), (Voyer & Voyer, 2014). Ως κοινωνικοί παράγοντες αναφέρονται το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητών σε σχέση με τη σχολική επίδοση αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνονται στερεότυπα για τα δύο φύλα (Buchmann et al., 2008), (Kamwendo, 2010), (Kuhn & Holling, 2009), (Legewie & DiPrete, 2012), (Quinn & Cooc, 2015). Τέλος, αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά επισημαίνεται η ηλικία, το ψυχολογικό υπόβαθρο των μαθητών και μαθητριών, η προσωπικότητα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές (Clark et al., 2008), (Cokley & Moore, 2007), (Voyer & Voyer, 2014).

Για αρκετούς ερευνητές, η μεμονωμένη βαθμολογική αξιολόγηση των μαθητών ενδεχομένως να μην αποδεικνύει τις πραγματικές τους δυνατότητες, λόγω της ψυχολογικής πίεσης που ασκεί η φύση των βαθμολογικών τεστ (Elwood, 2005), (Quinn & Cooc, 2015).

Το μαθησιακό κλίμα συχνά συγχέεται με το σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με τους Bear et al. (2014), το σχολικό κλίμα μπορεί να περιλαμβάνει κοινωνικοσυναισθηματικές καταστάσεις των μαθητών, όπως αυτοεκτίμηση, άγχος, κατάθλιψη, αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα του σχολείου, θυματοποίηση, επιθετικότητα ή να ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς με βάση την εργασιακή ικανοποίηση, εργασιακό άγχος, εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Εντούτοις, ως μαθησιακό κλίμα ερμηνεύεται το κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη από εκπαιδευτικό και μαθητές, όπως εδραίωση της σχέσης ασφάλειας και αλληλεπίδρασης, αυτοεκτίμηση, ελευθερία έκφρασης και σημασία στην κατανόηση του μαθήματος από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό (Cohn & Fraser, 2015).

Εστίαση - στοχοθεσία

Λαμβάνοντας υπόψη τη διατύπωση του κύριου ερευνητικού σκοπού της έρευνας, που είναι η διερεύνηση της σχέσης φύλου και επίδοσης των παιδιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και του στόχου της διερεύνησης παραγόντων, που σχετίζονται με την επίδοση μαθητών και μαθητριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και την παραπάνω ανάλυση, διατυπώνονται παρακάτω τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την έρευνα.

Αναφορικά με τον κύριο σκοπό:

- το αντικείμενο της έρευνας είναι «φύλο και επίδοση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».
- το πρόβλημα της έρευνας είναι «αν το φύλο επηρεάζει την επίδοση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Αναφορικά με τον επιπλέον στόχο:

- τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διαπιστώνεται σχέση ανάμεσα:

1) στα δύο φύλα και την επίδοση τους;
2) στην επίδοση των δύο φύλων και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών τους;
3) στην επίδοση των δύο φύλων και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά;
4) στην επίδοση των δύο φύλων και το μαθησιακό κλίμα;

Σχετικά με τα ερωτήματα που τίθενται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου στόχου, σχετικά με το πρώτο ερώτημα της έρευνας, λόγω του ότι στα σχολεία φοιτούν μαθητές με διαφορετική εθνικότητα, διερευνήθηκε εάν η εθνικότητα σχετίζεται με την επίδοση των δυο φύλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα, μελετήθηκε εάν το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών σχετίζεται με τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Castro et al., 2015), (Kamwendo, 2010), (Kuhn & Holling, 2009), (Legewie & DiPrete, 2012), (Voyer & Voyer, 2014), (Wach, et al, 2015). Τέλος, για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε εάν το μαθησιακό κλίμα σχετίζεται με την επίδοση των δύο φύλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Clark et al., 2008), (Cokley & Moore, 2007), (Cohn & Fraser, 2015).

Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα η επίδοση των μαθητών μετρήθηκε μέσω του μέσου όρου των βαθμών στα δύο προηγούμενα τρίμηνα, αλλά και τον τελικό βαθμό προαγωγής που πήραν το προηγούμενο σχολικό έτος οι μαθητές. Αναφορικά με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και το οικογενειακό τους προφίλ, ένα κύριο στοιχείο αποτελεί η εθνικότητα και τα ποικίλα φυλετικά χαρακτηριστικά που προκύπτουν από μαθητές με διαφορετική χώρα καταγωγής (Clark et al., 2008), (Cokley & Moore, 2007), (Quinn & Cooc, 2015), (Voyer & Voyer, 2014). Αναφορικά με το οικογενειακό προφίλ των μαθητών, μελετήθηκε το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών και η σύνθεση της οικογένειας. Αναφορικά με τους σχολικούς παράγοντες, διερευνήθηκε το μαθησιακό κλίμα μέσα στην τάξη.

Στη συνέχεια επιλέχθηκε μια μεταβλητή για κάθε παράγοντα, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν σχέσεις ανάμεσα στην επίδοση των δυο φύλων και των συγκεκριμένων μεταβλητών. Ως εκ τούτου, για το πρώτο ερώτημα, επιλέχθηκε να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ επίδοσης μαθητών και μαθητριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών (Clark et al., 2008), (Cokley & Moore, 2007), (Quinn & Cooc, 2015), (Voyer & Voyer, 2014).

Ως καταλληλότερο είδος έρευνας θεωρήθηκε η ποσοτική συσχετιστική, που μελετά τη σχέση μεταξύ δυο ή περισσότερων μεταβλητών (Robson, 2010). Η ποσοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα της περιγραφής ενός φαινομένου και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων του. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η επίδοση, το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και το μαθησιακό κλίμα. Αναφορικά με το είδος του συσχετιστικού σχεδιασμού, επιλέχθηκε ο επεξηγηματικός, καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα

στόχος ήταν η ερμηνεία των παραγόντων που σχετίζονται με την επίδοση των δυο φύλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Creswell, 2011).

Στον επεξηγηματικό σχεδιασμό, ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα βήματα, όπως η συλλογή των δεδομένων σε μια χρονική στιγμή, ο συσχετισμός μεταβλητών με δυο τουλάχιστον τιμές για κάθε άτομο στην ομάδα (δείγμα), ο υπολογισμός των στατιστικών τεστ και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011).

Στο ίδιο στάδιο, απεστάλη στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας μια επιστολή συναίνεσης στην έρευνα, που αποσκοπούσε στην εξασφάλιση αδειών από γονείς και εκπαιδευτικούς για την πραγματοποίηση της έρευνας (Creswell, 2011).

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Σχετικά με τη δειγματοληψία, πραγματοποιήθηκε βολική δειγματοληψία, που έχει ως χαρακτηριστικό τη διαθεσιμότητα του δείγματος για συμμετοχή στην έρευνα (Creswell, 2011). Το σχολείο σε συνεργασία με τους γονείς έδωσε άδεια για τη συμμετοχή 30 μαθητών και μαθητριών στην έρευνα και αποτέλεσε και τον χώρο διεξαγωγής της έρευνας.

Ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο, που επέτρεψε την λήψη ποσοτικών δεδομένων για τις μεταβλητές και η κατασκευή του (κλειστές ερωτήσεις) συνέβαλε στην οικονομία χρόνου για τη συμπλήρωσή του (Creswell, 2011). Το ερωτηματολόγιο είχε 20 ερωτήσεις που ξεκινούσαν με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως φύλο, ηλικία, τάξη, διαμονή (με πατέρα/μητέρα, αδέλφια). Στη συνέχεια, ακολουθούσαν ερωτήσεις για την οικογένεια και το εκπαιδευτικό επίπεδο και επάγγελμα των γονιών (Castro et al., 2015). Οι πολιτισμικοί παράγοντες, στο ερωτηματολόγιο εξετάστηκαν μέσω του προσδιορισμού της χώρας καταγωγής της μητέρας και του πατέρα (Clark et al., 2008), (Cokley & Moore, 2007), (Quinn & Cooc, 2015), (Voyer & Voyer, 2014).

Το μαθησιακό κλίμα στην τάξη μελετήθηκε μέσω ερωτήσεων για τη γνωστική και συναισθηματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και υπήρχαν ερωτήσεις δάνειες από τις έρευνες των Clark et al. (2008), Cokley και Moore (2007) και Cohn και Fraser (2015). Ενδεικτικά, κάποιες από τις ερωτήσεις αφορούσαν στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, στις σχέσεις με τον εκπαιδευτικό, στην έκφραση αποριών και στη σημασία στην κατανόηση των μαθημάτων. Όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις αφορούσαν στην επίδοση των μαθητών με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε ο βαθμός των δυο προηγούμενων τριμήνων στη συγκεκριμένη τάξη και ο βαθμός προαγωγής από την προηγούμενη τάξη (με την επισήμανση ότι από έρευνες έχει βρεθεί ότι η βαθμολογία – αν και σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης – είναι η λιγότερο έγκυρη μέθοδος για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης), για την αποφυγή λανθασμένων συμπερασμάτων για τους μαθητές, τα μαθήματα που τους δυσκολεύουν, ο χρόνος που αφιερώνουν στη μελέτη και η βοήθεια στη μελέτη ή η εξατομικευμένη μάθηση (Breen et al., 2010), (Buchmann et al., 2008), (Kamwendo, 2010), (Kuhn & Holling, 2009), (Legewie & DiPrete, 2012), (Quinn & Cooc, 2015), (Voyer & Voyer, 2014), (Wach et al., 2015).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος χορήγησης – επαναχορήγησης, με σκοπό τον πιλοτικό έλεγχο της εσωτερικής και εξωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων (Creswell, 2011). Πριν από την τελική έρευνα προηγήθηκε μια πιλοτική, σε ένα μικρό δείγμα του πληθυσμού (10%) δυο φορές – μία στην αρχή της έρευνας και μια μετά από μια εβδομάδα – ώστε να διαπιστωθεί μια συνέπεια στις τιμές των απαντήσεων των μαθητών (Creswell, 2011). Το δείγμα που συμμετείχε στην πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου, δεν συμμετείχε στην τελική έρευνα. Υπολογίζοντας τον δείκτη Pearson, τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας έδειξαν ότι το εύρος των συντελεστών συσχέτισης κυμαίνεται από 0.89 έως και 0.94, τιμές που δείχνουν αυξημένη αξιοπιστία του

εργαλείου.

Εκτός της αξιοπιστίας στις πιλοτικές μετρήσεις, υπολογίσθηκε και ο συντελεστής Cronbach's alpha. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), τιμές του ερωτηματολογίου μεγαλύτερες του 70% θεωρούνται ικανοποιητικές για την εσωτερική συνάφεια του εργαλείου. Στην εν λόγω έρευνα, ο συντελεστής Cronbach's alpha υπολογίσθηκε ίσος με 0.872, τιμή που κρίνεται πολύ ικανοποιητική. Αναφορικά με την εγκυρότητα, δόθηκε έμφαση στην εννοιολογική κατασκευή του ερωτηματολογίου ώστε να είναι απλό και κατανοητό από μαθητές δημοτικού (Creswell, 2011). Επίσης, ο δανεισμός ερωτήσεων από προηγούμενες έρευνες, έδωσε τη δυνατότητα να διερευνηθούν στοιχεία που έχουν αποτελέσει το επίκεντρο προηγούμενων ερευνών. Έτσι, η επαναλαμβανόμενη διερεύνηση παραγόντων που αναφέρονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διασφαλίζει την εγκυρότητα του περιεχομένου του εργαλείου.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, η μεταβλητή «φύλο», που θεωρείται ποιοτική ονομαστική μεταβλητή με δυο επίπεδα, αναλύθηκε με **τη βοήθεια του στατιστικού** t – test, σε σχέση με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2011). Η αξιόπιστη εφαρμογή του ελέγχου t έχει την προϋπόθεση η κατανομή των δειγμάτων σε κάθε επίπεδο της ανεξάρτητης μεταβλητής να είναι κανονική, έτσι ο έλεγχος της κανονικότητας κάθε δείγματος μπορεί να γίνει με την χρήση διαγραμμάτων και ιστογραμμάτων συχνοτήτων. Για τις υπόλοιπες μεταβλητές, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε περισσότερα από δυο επίπεδα, όπως η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, η διαμονή με κάποιο γονέα, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA).

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Αναφορικά με τα δημογραφικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το 16.7% των μαθητών κατοικεί μόνο με τη μητέρα και το 83.3% και με τους δύο γονείς. Το 56.7% του δείγματος δηλώνει ότι έναν/μια αδελφό/ή, το 20% τρία ή περισσότερα, το 13.3% κανένα και το 10% δύο αδέλφια. Η πλειονότητα του δείγματος έχει μητέρα, η οποία είναι απόφοιτη ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 43.3% απόφοιτη Λυκείου και το 6.7% απόφοιτη Γυμνασίου. Το ίδιο μοτίβο επικρατεί και για τους πατέρες των συμμετεχόντων της έρευνας. Το 60% είναι απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 20% απόφοιτοι Λυκείου, το 16.7% απόφοιτοι Γυμνασίου και το 3.3% απόφοιτοι Δημοτικού. Το 23.3% των μητέρων είναι δημόσιοι υπάλληλοι, το 40% ιδιωτικοί υπάλληλοι, και το 20% ελεύθεροι επαγγελματίες. Από την άλλη μεριά, το 40% των πατέρων των μαθητών του δείγματος είναι δημόσιοι υπάλληλοι, το 23.3% ιδιωτικοί υπάλληλοι και το 36.7% ελεύθεροι επαγγελματικές. Τέλος το 76.7% των γονέων είναι Έλληνες και το 23.3% από χώρες εκτός Ελλάδας.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από τα αποτελέσματα των συγκρίσεων των μέσων όρων βαθμολογίας της προηγούμενης χρονιάς καθώς και των προηγούμενων 2 τετραμήνων για τα αγόρια ανά χώρα καταγωγής της μητέρας των συμμετεχόντων, φαίνεται ότι ανάμεσα σε μαθητές (αγόρια) με αλλοδαπή μητέρα και μαθητές (αγόρια) με ελληνίδα μητέρα, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία της περσινής τάξης στα αγόρια ($t(13) = -0.35$, $p > 0.05$), καθώς και στη μέση βαθμολογία των δύο προηγουμένων τριμήνων στα αγόρια ($t(13) = -0.10$, $p > 0.05$).

Μη στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε επίσης, ως προς την μέση βαθμολογία των μαθητών με Ελληνίδες μητέρες και αλλοδαπές στα κορίτσια του δείγματος, τόσο της προηγούμενης τάξης ($t(13) = -1.00$, $p > 0.05$) όσο και των προηγούμενων δυο τετραμήνων ($t(13) = -0.95$, $p > 0.05$). Κατά τα άλλα οι μαθήτριες με αλλοδαπή μητέρα συστηματικά έχουν καλύτερη επίδοση από τις μαθήτριες με μητέρα από Ελλάδα. Καθώς η καταγωγή του πατέρα στην συγκεκριμένη έρευνα τείνει να είναι ίδια με αυτή της μητέρας, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, τα αποτελέσματα των συγκρίσεων για την μέση βαθμολογία αγοριών και κοριτσιών, ως προς την χώρα καταγωγής του πατέρα τους δεν φαίνεται να διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μεταξύ της βαθμολογίας των αγοριών για την προηγούμενη τάξη, ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(1,13) = 1.38$, $p > 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι τα αγόρια των οποίων οι μητέρες έχουν διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν να έχουν περίπου ίση βαθμολογία. Μεταξύ της βαθμολογίας των αγοριών για τα προηγούμενα δύο τετράμηνα, ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(1,13) = 2.15$, $p > 0.05$).

Αντίστοιχα, μεταξύ της βαθμολογίας των κοριτσιών για την προηγούμενη τάξη, ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2,12) = 0.01$, $p > 0.05$) και το ίδιο συμβαίνει και για την βαθμολογία των κοριτσιών στα προηγούμενα δύο τετράμηνα, ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας ($F(2,12) =.79$, $p > 0.05$). Αντίστοιχα, το ίδιο συμβαίνει και ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα για αγόρια και κορίτσια.

Τέλος, ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το αν σχετίζεται η επίδοση των μαθητών και των μαθητριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με το μαθησιακό κλίμα, για αγόρια και κορίτσια τα ευρήματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ανάλυση αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της έρευνας δεν καταλήγουν σε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας, ως προς το μορφωτικό επίπεδο και τη χώρα καταγωγής των γονέων και τη βαθμολογία των μαθητών. Το γεγονός όμως αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα στοιχείο για το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα, καθώς η επίδοση μαθητών και μαθητριών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της περιοχής που μελετήθηκε, μένει ανεπηρέαστη από παράγοντες όπως τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών και το μαθησιακό κλίμα στην τάξη. Αντίθετα, οι Voyer & Voyer (2014) και Quinn & Cooc (2015), βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα και το φύλο στην επίδοση των μαθητών. Οι Weiser & Riggio (2010), κατέληξαν επίσης στο ότι το οικογενειακό πλαίσιο επηρεάζει την επίδοση των δυο φύλων στο σχολείο. Αντίστοιχα, οι Jelas et al. (2014), Wach et al. (2015) και Legewie και DiPrete (2012), βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα αναφορικά με την επίδοσή τους και τους σχολικούς παράγοντες που την επηρεάζουν.

Στην παρούσα έρευνα μια στατιστικά σημαντική διαφορά, που αξίζει να σημειωθεί, ήταν ότι οι μαθήτριες με αλλοδαπή μητέρα συστηματικά είχαν καλύτερη επίδοση από τις μαθήτριες με μητέρα ελληνίδα. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Cokley & Moore (2007), που έδειξε ότι παράγοντες όπως τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών, επιδρούν στην επίδοση και κυρίως, στις καλύτερες επιδόσεις των κοριτσιών. Παρόλα αυτά όπως επεσήμαναν και οι Voyer & Voyer (2014), εκτός από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, σημαντικό είναι να εξετάζεται και η φύση της βαθμολογικής αξιολόγησης της επίδοσης αλλά και η ηλικία των μαθητών.

Στην έρευνα, τα δεδομένα που λήφθηκαν για την επίδοση των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν, (με την προαναφερόμενη επισήμανση ότι η βαθμολογία είναι, ίσως, η λιγότερο έγκυρη μέθοδος για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης) αφορούσαν στην προηγούμενη χρονιά και στα δύο προηγούμενα τρίμηνα. Συνεπώς, δεν μελετήθηκε η επίδοση των μαθητών σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, στοιχείο που θα οδηγούσε σε πληρέστερα συμπεράσματα για το δείγμα, ωστόσο πολύ δύσκολο στην πράξη λόγω της ηλικίας των μαθητών (Voyer & Voyer, 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη μας, κάποιους από τους περιορισμούς της έρευνας – εφόσον, λόγω της μικρής της κλίμακας, το δείγμα αποτελείται από 30 μαθητές και μαθήτριες από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (Καρδίτσα) και μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα – προτείνεται η διεξαγωγή της, με τα ίδια ερευνητικά εργαλεία σε περισσότερες περιοχές, ώστε τα ευρήματά της να καταστούν γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό των μαθητών και μαθητριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Creswell, 2011).

Αναφορές

Bear, G., Yang, C. Pell, M. & Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: relations to student achievement and suspensions. *Learning Environment Research 17* (1), 339-354. DOI:
10.1007/s10984-014-9162-1.

Buchmann, C., DiPrete, T., A. & McDaniel., A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology 34*, 319-337.

Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, A. & Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14* (1), 33-46.

Clark, M. A., Lee, S. M., Goodman, W. & Yacco, S. (2008). Examining male underachievement in public education. Action research at a district level. *NASSP Bulletin, 92* (2), 111-132.

Cohn, S. & Fraser, B. (2015). Effectiveness of student response systems in terms of learning environment, attitudes and achievement. *Learning Environment Research*, 1-15. DOI: 10.1007/s10984-015-9195-0. Retrieved 02/04/2020 from
http://link.springer.com/article/10.1007/s10984-015-9195-0.

Cokley, K. & Moore, P. (2007). Moderating and mediating effects of gender and psychological disengagement on the academic achievement of african american college students. *Journal of Black Psychology, 33* (2), 169-187. DOI: 10.1177/0095798407299512.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Χ. Τσορμπατζούδης (επιμ.), Αθήνα: Ίων.

Δεληγιάννη, Β. (2008). Εκπαιδευτικό υλικό προπτυχιακού μαθήματος: Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία και το σχολικό πλαίσιο για το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009. Ανακτήθηκε στις 02/04/2020, από:
http://old.psy.auth.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=290&Itemid=132.

Else-Quest, N., M., Hyde, J., S. & Linn, M., C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136,* 103-127. DOI:10.1037/a0018053.

Elwood, J. (2005). Gender and achievement: what have exams got to do with it?. *Oxford Review of Education, 31* (3), 373-393. DOI: 10.1080/03054980500222031.

Ευρωπαϊκή, Επιτροπή, (2010). *Διαφορές των φύλων στο εκπαιδευτικό επίτευγμα. Μελέτη για τα μέτρα που λαμβάνονται και την κατάσταση που επικρατεί στην Ευρώπη σήμερα*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Frank, B., Kehler, M., Lovell, T. & Davison, K. (2003). A tangle of trouble: Boys, masculinity and schooling – future directions. *Educational Review, 55,* 119-133.

Gray, C. & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom. A teacher perspective. *Educational Studies, 30,* 3-17.

Jelas, Z., Salleh, Am., Mahmud, Iz., Azman, N., Hamzah, H., Hamid, Z., Jani, R. & Hamzah, R. (2013). Gender disparity in school participation and achievement: The case in Malaysia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 140*, 62-68.

Kamwendo, M. (2010). Constructions of malawian boys and girls on gender and achievement. *Gender and Education, 22* (4), 431-445. DOI: 10.1080/09540250903341112.

Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (δ΄ έκδοση), εκδ. Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Kuhn, J., T. & Holling, H. (2009). Gender, reasoning ability and scholastic achievement: A multilevel mediation analysis. *Learning and Individual Differences 19*, 229-233.

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

Legewie, J. & DiPrete, T. (2012). School context and the gender gap in educational Achievement., *American Sociological Review, 77* (3), 463-485.

Newman, E. (2005). Lads and English. *English in Education, 39* (1), 32-42.

Παπαδοπούλου, Μ. (2014). *Ταυτότητες φύλου, ακαδημαϊκή επίδοση και η αξία του σχολείου: πεποιθήσεις μαθητών και μαθητριών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Quinn, D., M. & Cooc, N. (2015). Science achievement gaps by gender and race/ethnicity in elementary and middle school: Trends and predictors. *Educational Researcher, 44* (6), 336-346. DOI: 10.3102/0013189X15598539.

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

Sax, L., (2007). *Boys adrift: The five factors driving the growing epidemic of unmotivated boys and underachieving young men.* New York: Basic Books (Perseus Books Group).

Spinath, B., Eckert, Ch. & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research, 56* (2), 230–243.

Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies, 30,* 159-173.

Voyer, D. & Voyer, S. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, American Psychological Association, 140* (4), 1174-1204.

Wach, S., Spengler, M., Gottschling, J. & Spinath, F. (2015). Sex differences in secondary school achievement – The contribution of self-perceived abilities and fear of failure. *Learning and Instruction, 36*, 104-112.

Weiser, D. & Riggio, H., R. (2010). Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education, 13*, 367–383. DOI 10.1007/s11218-010-9115-1

Preschool children's perceptions of the role of light and chlorophyll in plants' photosynthesis

Samara Vasiliki
Department of Preschool Education, University of Ioannina, Ioannina, Greece
samaravasiliki05@gmail.com

Kotsis T. Konstantinos
Department of Primary Education, University of Ioannina, Ioannina, Greece
kkotsis@uoi.gr

Abstract

The involvement of infants in the natural sciences is considered necessary, because young children seem to form very early their first ideas, interpretations, theories about the concepts and phenomena of the physical world and are therefore able to approach relevant issues at a first level**.** The purpose of the present study is to investigate preschool children's perceptions regarding the role of light and chlorophyll in photosynthesis of plants. The research was carried out in a full-day kindergarten during the period of November to December 2019, where the researcher was working. The sample of the study consisted of 14 children. Activities and experiments were designed and implemented, based on the Constructive Approach. Data collection was done through semi-structured interviews, observation, and recording of users' actions. Nvivo11 software was used for the quantitative analysis of the data.

Keywords: kindergarten, perceptions, light, chlorophyll, photosynthesis

Introduction

In recent years there has been an increasing interest internationally in the education of preschool children in Natural Sciences (Gelman & Kremer, 1991; Johnson, 1998; Ravanis & Bagakis, 1998). This is due to the finding that the introduction of science in kindergarten contributes to the cognitive and mental development of infants (Trundle, 2010). Research has shown that engaging children in Natural Sciences from a very early age helps them to understand them better and later to grasp more difficult concepts (Kalleri, 2007).

Children, even before they enter formal education, have already developed some interpretive models in their attempt to understand the physical world (Koliopoulos, 2006). This is due to the innate curiosity of children to get involved in various ways in order to discover first the familiar and close natural environment.

The majority of researches on children's perceptions and environmental sensitivity are directed at older ages (Ergazaki et al., 2002; Zogza & Economopoulou, 1999; Zogza, 1998), while very limited ones refer to preschool age (Perdikari et al., 2007; Christidou & Hatzinikita, 2006).

Literature review

In Greece, the Curriculum for the early childhood (Ministry of Education and Religion, 1998) lacks a clear formulation of the teaching goals for natural sciences. However, the new Curriculum for Kindergarten in Greece (Interdisciplinary Unified Curriculum Framework, 2011) gives particular importance to the role of natural sciences and the ways in which preschool children can engage in well-organized activities, both individually and in groups. Also, for the first time, natural sciences are an autonomous and separate subject. The content of natural sciences includes selected teaching activities from various disciplines, such as Biology, Meteorology, Physics, Astronomy and Geography. Also clear is the formulation of learning objectives and teaching methodology.

Concerning the composition of the subject of Science in preschool education, important and decisive factors are the identification and codification of the learning barriers and cognitive tools that preschool children develop. Most important learning barriers are pre-existing ideas, meaning the perceptions of young children who have developed experientially within the context of their social and physical environment. Preschoolers' ideas for various physical science concepts have also been extensively studied in Greece (Hatzinikita et al., 1996; Valanides et al., 2000; Tzimogiannis, 2001). They are often referred to as prior knowledge, primary ideas and representations, initial or alternative concepts, misconceptions, etc. It is noted that empirical thinking differs from scientific reasoning (Skoumios, 2012; Halkia, 2012). It is noted that because they are products of reasoning, they are very resistant to teaching and they are often crawled along with their reoriented scientific perceptions at all levels of education, although they are influenced and re-structured during teaching activities (Kariotoglou, 2006). Sometimes children's alternative ideas are so powerful that they are not even influenced by experimental teaching (Psyllos, et al., 1993).

Perceptions of various science topics have been recorded indicating that children are interested in and build on prior knowledge on a range of issues.

Among the areas that have been well studied are students' perceptions of light and vision. Preschoolers commonly asked about light will identify it with the source or effect, and they may still identify light with the lamp or light footprint on the wall (Driver et al., 1985). Children, do not attribute autonomous properties, identifying them with light sources that produce it or the effects it produces. Indeed, this type of light-related imagery occurs more and more frequently as children are younger (Stead & Osborne, 1980; Tiberghien et al., 1980; Anderson & Smith, 1982; Eaton et al., 1984).

Also, infants can attribute to sun anthropomorphic properties as they consider it as a living organism, which at night e.g. goes to sleep or hides itself behind objects (Kalleri, 2007).

Furthermore, the natural environment is directly linked to the interests of preschool children. Their perceptions of humans, animals and plants have been issues of interest to researchers. Studies on the subject first refer to children's beliefs about the separation of living and non-living (Zogza, 2006). Hitano and Inagaki report that children have already developed a biological knowledge base from preschool age that they have built gradually through the experiences of their early years. Their research indicates that children use certain criteria to classify objects into living or non-living objects that are categorized in to behavioral criteria, morphological and functional criteria. It has been found difficult for children to first classify plants in living organisms because of lack of some criteria, such as movement (Zogza, 2006). Also, on the subject of development, preschoolers find that growing a plant means that it grows older, yielding anthropomorphic elements (Driver et al., 1985).

Photosynthesis, which is one of the essential functions for plant growth, along with the function of nutrition, is incomprehensible to young children (Zogza, 2006). Roth and Anderson (1985) found that children believe that photosynthesis is not important for plants, but for humans and animals, mainly because of the exchange of gases. As for chlorophyll, children believe it to be a food substance, a preservative, a stored product, a vital substance such as blood, something that makes plants strong or something that breaks down starch. Also, some children believe that chlorophyll attracts solar radiation or it absorbs carbon dioxide. Some other children have an anthropocentric view that chlorophyll is only there to make leaves green and beautiful. They do not understand the role of chlorophyll in the absorption of solar energy and its conversion to chemical. Most children consider the existence of light as essential for the growth of plants, without considering the existence of plants that are kept in the dark. Interviews showed that students did not understand the transfer of energy from sunlight and they used the terms "heat - warmth" and "light" indiscriminately. That is because they believed that plants use the sun's warmth as energy for photosynthesis. Many children consider the sun as a source of energy for plants, such as the

soil, minerals, the water, the air and the wind. Barker (1986) developed an introduction to photosynthesis, emphasizing the origin of sugar, starch, cellulose and wood. In addition, students tend to focus more on descriptions of the effects of light on plants or on observations than on how they use it (Christidou & Hatzinikita, 1999).

According to research, the importance of sun to plants' photosynthesis is not easily perceived by children, but they mainly refer to its warmth rather than to the light considered necessary for plant growth. In addition, there are also children who cite fertilizer as a plant food for growth. Some children who have grown plants from seed realize that leaves and other parts of the plant have grown from it, but they do not understand how the new material is made. After the age of 7 years old, they begin to mention morphological characteristics as well as plants' needs such as having roots, leaves, seeds, soil, sun, water and food (Zogza, 2006).

Method

The Current study

The purpose of the current study is to investigate preschooler's perceptions regarding the role of light and chlorophyll in photosynthesis of plants. The research questions were the following:"How do preschoolers understand the meaning of light?", "Do preschoolers understand the concept of sun light as an energy provider?", "Do preschoolers understand the role of sun light in plant development?" "Are there any pre-existing preschoolers' perceptions about the concepts of chlorophyll and photosynthesis of plants?"

Sample and Data Collection and analysis

Research was carried out in a full-day kindergarten during the period of November to December 2019, where the researcher was working. Parents' and school manager's written permission in conducting the research was obtained.

The sample of the study consisted of 14 children, aged 4 – 6 years old, of the all-day department. Of the total sample, 7 children were aged 4-5 years old and the remaining 7 children were aged 5-6 years old. Of the 14 children, 4 were boys and 10 were girls. As for the socio-cultural environment from which the children came from, 3 of them were Roma (2 aged 5 – 6 years old and 1 aged 4 – 5 years old), one child came from Bulgaria (aged 4 – 5 years old) and one had learning difficulties (aged 4 – 5 years old).

Finally, the issue of the concept of light was not developed at all in any of the 3 departments of the kindergarten, which helped to retrieve and investigate the spontaneous mental representations of infants regarding the concept of light.

The present research was a qualitative research, as it is considered more appropriate for research problems that require more exploration, understanding and description without prior knowledge of the variables (Creswell, 2011). It also studies social phenomena and focuses on differentiation, with researchers trying to understand the dynamic dimension of the phenomenon (Isari & Pourkos, 2015; Robson, 2007).

The data collection and analysis was done through questions, tape recordings, semi-structured interviews, observation and recording of users' actions. The semi-structured interview was chosen as the most appropriate method of data collection because it has the advantage of being flexible, adapts to the conditions of each school and to the different level of students' understanding, and furthermore allows the researcher to extract more in-depth information than other research tools (Cohen & Manion, 1994). The semi-structured interviews were transcribed and recorded in Nvivo 11 statistical program of qualitative analysis and the resulting material was the data of the present study.

Research hypotheses

The research hypotheses of the study, based on literature review presented above, are the following:

Concerning the research question of how children perceive the concept of light, children will not attribute to light autonomous properties, identifying it, both in meaning and concept, with the light sources that produce it or with the effects it causes. Children are also expected to attribute to the anthropomorphic properties as they view it as a living organism.

For the research question of whether preschoolers perceive the concept of light as an energy provider, they will not understand the transfer of energy from sunlight and they will use the terms "heat - warmth" and "light" indiscriminately. Children will also consider that plants use the sun's warmth as energy for photosynthesis and they will consider sun as a source of energy for plants, such as the soil, minerals, the water, the air and the wind.

In the research question about whether preschoolers perceive the role of light in plant development, they will consider the existence of light as indispensable for plant growth, without considering the existence of plants that are kept in the dark. They will also mainly refer to the warmth of the sun rather than considering light necessary for plant growth. In the research question on whether preschoolers have pre-existing perceptions of chlorophyll and plant photosynthesis, they will not understand the role of chlorophyll in the absorption of solar energy and its conversion to chemical.

Teaching Intervention

Purpose

The purpose of teaching intervention was to investigate preschoolers' perceptions of the role of light and chlorophyll in plants photosynthesis before and after teaching.

Activity 1: Emerging the concept of light

The technique of brainstorming was used in order to highlight the pre-existing ideas and perceptions of infants.

Activity 2*: The natural phenomenon of the greenhouse*

Objectives: Preschoolers to: understand the concept of "greenhouse effect" and its importance in plant growth, build their greenhouse with simple materials, understand the importance of light as energy in the proper and healthy growth of plants, learn to record in different ways their measurements, as well as to compare them, both with each other and with measurements of the rest of their classmates.

Instruments-Materials: small transparent plastic bottles, sunny window, transparent plastic glasses, scissors, cutter

Description:

The kindergarten teacher, initially, read a book titled: Phaethon and the chariot of the sun (Mandilaras, 2011). Then, after the discussion, the children were asked to draw the myth. Infants then performed the experiment described below, having already been familiar with the operation and use of the thermometer. Children planted seeds in transparent plastic glasses in soil and placed the cut bottles in some plants, like a greenhouse. In other plants they did not put plastic bottles - greenhouse. They watered their seeds daily by opening the lid of the bottle and pouring water from its mouth, as well as the plants, in which they did not place a transparent plastic bottle. They placed their small greenhouse near the window to keep their plants warm in winter.

In addition, the children planted seeds at the same time, which they undertook to take care of, but placed them in a shady place (in the kindergarten school closet), also recording through semi – structured interviews their observations regarding the growth of the plant and comparing it with that of the plants placed in the window (Figure 1).

Figure 1. We are planting ... We are putting some of our plants in greenhouse - bottles, after we have drilled a hole in their lid

In this phase, the kindergarten teacher addressed the following questions to the children: "Which plants do you think will grow faster, those with the plastic bottle, those without the plastic bottle or the plants we put in the closet?", "Why do you think that?"

When the plants grew, the children were asked again and compared their answers with the initial ones before the experiment.

Activity 3: Photosynthesis

Objectives: Preschoolers to: understand the necessity of light and chlorophyll in the photosynthesis of plants and to understand the existence of starch in plants.

Instruments-Materials: Discolored leaves, small plate, alcohol, straw, iodine tincture straw

Description: Children placed some soft light-colored leaves in a container with pure alcohol (Figure 2).

Figure 2. Experiment with alcohol on discolored leaves

The kindergarten teacher asked children "What do you think will happen to the leaves?"

Next day, the kindergarten teacher called children to check their first hypothesis, observing the color of the leaves (leaves were no longer green but yellowish).

Children in groups took some of the leaves, placed them on a small plate and threw on them with a straw a few drops of iodine tincture. The kindergarten teacher asked children, while recording their answers: "What do you observe?, "Why did that happen?"

Results

Before teaching

Preschoolers' answers to the question of what light was are listed in Figures 3 and 4.

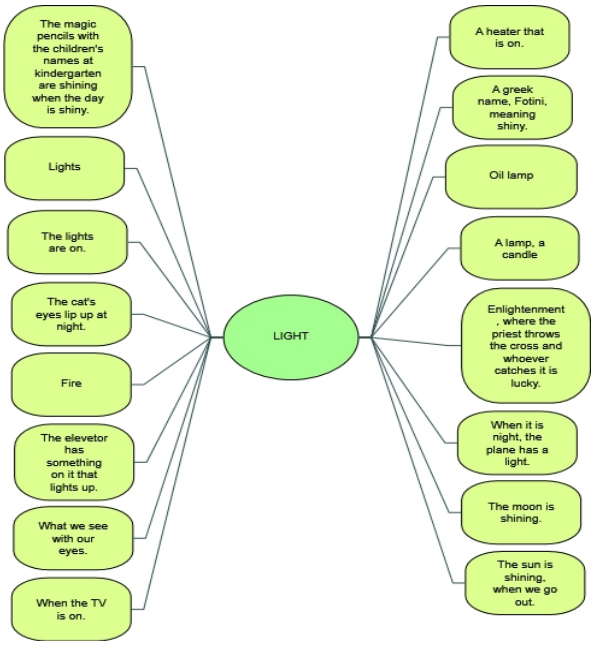


Figure 3. Mind map for the concept "light"

Figure 4. Word cloud

Children's most common answers to the question of what light is, as shown by the size of the words in the word cloud, are that light is something that illuminates, something that shines, like lights, cat's eyes at night, and lamp.

Children then planted plants that placed in the light and in the dark. A summary of children's responses to the question, about which plant would grow faster, is given in Figure 5.

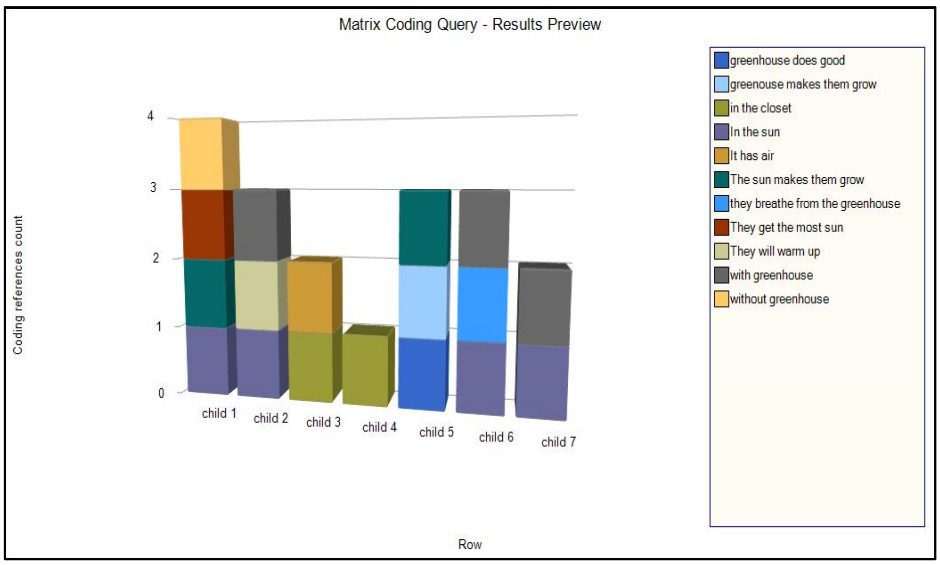


Figure 5. "Which plants will grow faster?"

Out of 7 children, 6 responded that the plants we put in the sun would grow faster. Two children responded that plants will grow faster in the sun because sun "grows them" and one child answered that plants will "be warmed up" in the sun. Two children responded that plants will grow faster in the closet, since one of them, during the interview, changed its mind and responded that plants we put in the sun would grow faster. 3 out of 7 children responded that they would grow as fast as greenhouse plants, while 1 child responded that they would grow faster than greenhouse plants because they "get the most sun".

Children placed discolored leaves on alcohol. Children's answers to the question "What do you think will happen to leaves with alcohol?" are given in Figure 6.

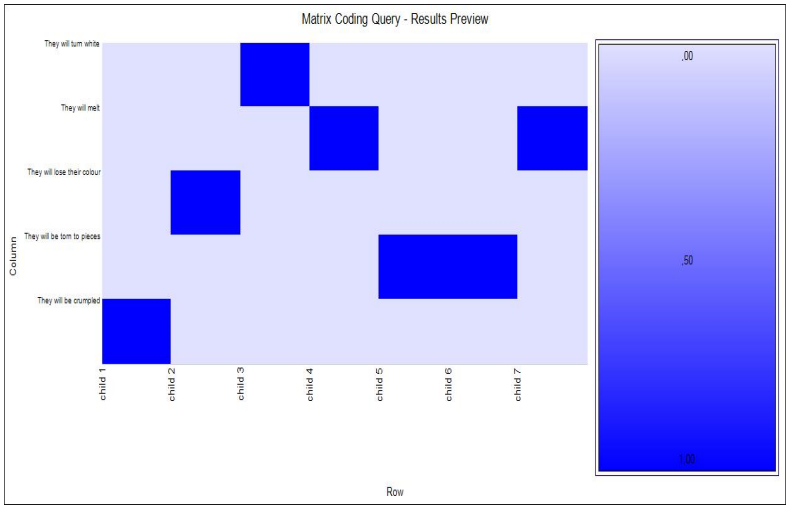


Figure 6. "What do you think will happen to discolored leaves if we put on them alcohol?"

Two children responded that leaves will melt; one child responded that they "will be crumpled", one child responded that they will "turn white because alcohol is white", one child responded that leaves "will lose their color" and one child responded that leaves will be torn to pieces.

After doing the experiment with leaves that children put in alcohol, children put iodine tincture into some leaves and the kindergarten teacher asked them "What do you think will happen to leaves if we put iodine tincture?". Children's responses are presented in Figure 7.

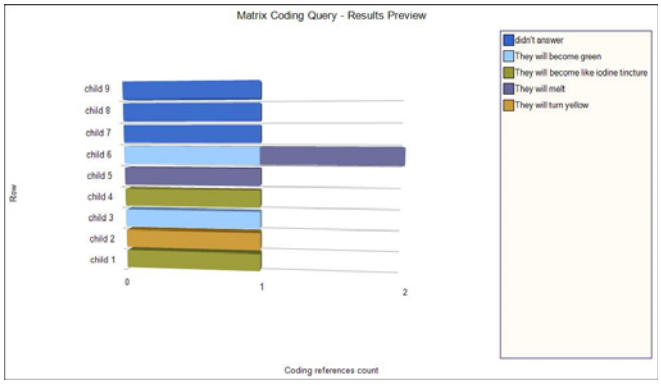


Figure 7. "What do you think will happen to leaves if we put on them iodine tincture?"

Two children responded that leaves would be molten, followed by responses that they would "become like iodine tincture" (2 children), "turn green" (2 children) and "turn yellow" (1 child). Three children did not respond.

After teaching

To the question "Which plants grew faster? Why? ", all children responded that plants were planted "in the dark" grew faster. Three children justified their response saying that plants grew faster there "because of the darkness", while two children responded that this was because plants were "looking for the sun", as well as the response of a child who said that they were "trying to pierce the closet searching for the sun to come through". Three children responded that plants grew faster in the dark because there was "dark", while one child justified its response by saying that "there was air in the closet from the little glaze that was there", meaning the slot in the closet. One child also responded that plants in the closet grew faster without justifying its response (Figure 8).

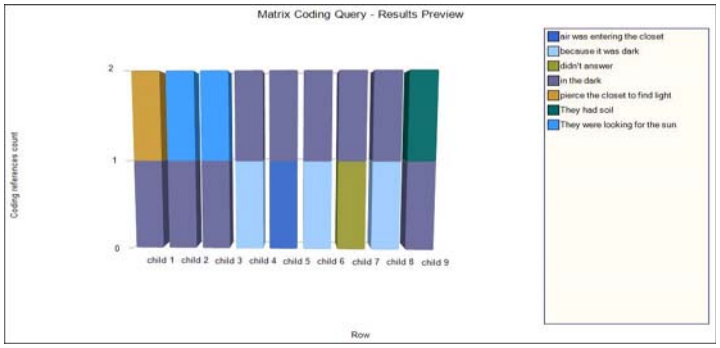


Figure 8. "Which plants grew faster? Why;"

To the question "What color do our plants that were put in the sun have?' all children responded that their color was "green". 7 children responded that the color of leaves is green "because of the sun". One child responded "because of the light", meaning the sun light and another child responded that leaves are green "because they were dried by the sun". To the question, "What color do our plants have in the dark?" the majority of children responded that leaves were yellow, while 3 children responded that leaves were white. However, none of the children justified its answer (Figure 9).

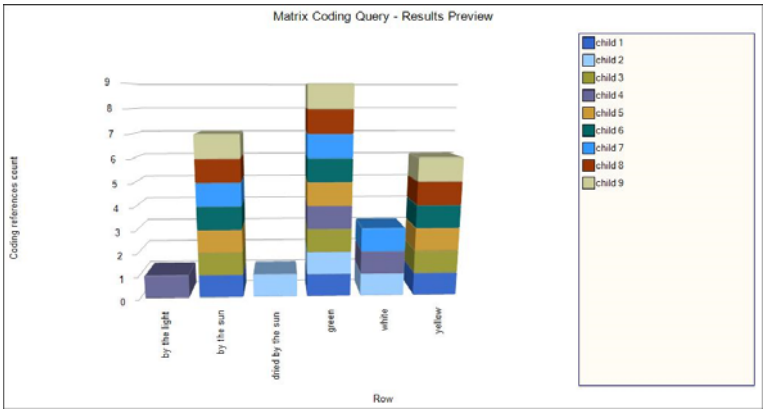


Figure 9. "What color do our plants were put in the sun have?"

After the experiment, where children put discolored leaves into alcohol, two children responded that leaves "turned yellow" and two children responded that "their color was gone." One child (child 4) gave two answers, that "were melted" and "their color was gone." One child responded that they "changed their color", while one child responded that they turned "green." Also, 3 children did not respond (Figure 10).

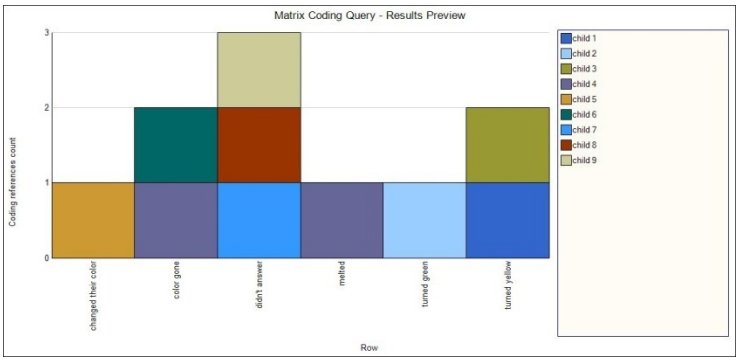


Figure 10. After the experiment with alcohol and discolored leaves

After the experiment with the iodine tincture that children put on leaves with a straw, they were asked "What happened to leaves when you put iodine tincture?" Four children responded that leaves "turned brown", 2 children responded that they "changed their color", while one child responded that leaves "turned red" (Figure 11). Three children didn't answer.

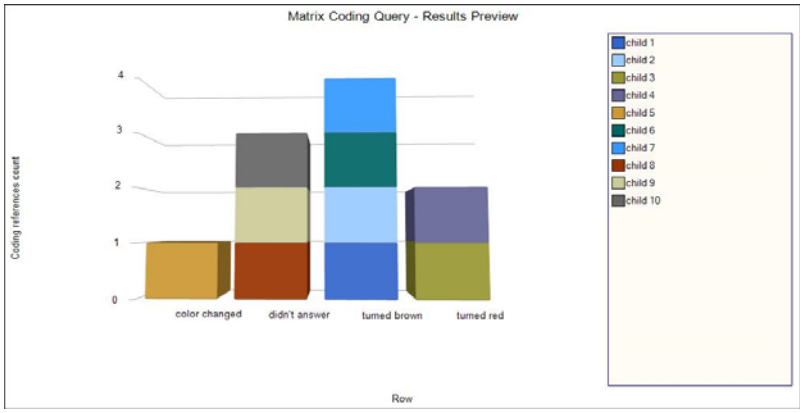


Figure 11. "What happened to leaves when we put on them iodine tincture?"

Results' discussion

In the natural greenhouse activity, children responded in the majority that plants that are in the sun will grow faster because the sun "warms them up" and "grows them", which is in line with the findings of the literature review. After the experiment, the children responded that plants that had been planted "in the dark" grew faster because "there was dark", "they were looking for the sun", "they were trying to puncture the closet", and "there was air in the closet". Children attributed the growth of plants to the predominance of darkness, while fewer children understood the need of the plant being exposed to the sun. The child, who responded that plants in the closet grew faster, seems to perceive the plant as a living organism and therefore attributed the existence of air to its growth in the closet. However, it does not understand the role of the sun in photosynthesis, since it does not mention it at all, which agrees with the literature review.

Asked about the color of plants' leaves after the experiment, children responded mainly that plants' leaves that they put in the sun were "green, because of the sun", while plants' leaves that were put in the closet were "yellow", without justifying their answer. Children understand the role of the sun in coloring plants' leaves, but they do not understand the effect of lack of sunlight on them, nor do they understand the role of chlorophyll in solar energy's commitment to their development, which agrees with the literature review.

In the activity of discolored leaves in alcohol, most children responded that "leaves will melt", and after the experiment the majority of children responded that "leaves have lost their color". However, even after the experiment was carried out, children still maintained their original perception that "leaves were melted", which confirms the durability of children's pre-existing perceptions, as stated in the theoretical part of the present study.

In the activity with iodine tincture in discolored leaves that had been left in alcohol for a day, there is a restructuring and a change of children's pre-existing perceptions, which is due to the teaching, comparing their answers described before and after the teaching intervention. So, while the majority of children initially responded that "leaves will melt" after the experiment, they responded that "leaves became like the iodine tincture".

Conclusions and implications

From time to time, various studies have been conducted on children's perceptions of the role of light and chlorophyll in plant photosynthesis. However, most of these studies were aimed at older children, because preschoolers are often considered incapable of perceiving them. This perception implies the reduced frequency of teaching these concepts in Kindergarten.

The present research shows that the investigation of preschoolers' existing perceptions of these concepts and their misconceptions, can afford to the designing of a proper educational approach of the concept of photosynthesis, with simple means and materials, based on the principles of constructivism.

References

Anderson, C, & Smith, E. (1982). *Student conceptions of light, color and seeing*. Paper presented at the annual convention of the National Association for Research in Teaching Science. Fontana, Wisconsin.

Barker, M. (1986). *Where does the wood come from? An introduction to photosynthesis for third and fourth formers*, Science Education Research Unit. Hamilton, New Zealand: University of Waikato.

Christidou, V, & Hatzinikita, V. (1999). *How do preschoolers handle the cause of plant nutrition and development?* Retrieved October 13, 2019, from https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/18127/16327.

Christidou, V, & Chatzinikita, V. (2006). *Preschool children's explanations of plant growth and rain formation: A comparative analysis.* Research in Science Education, *36 (3), 187-210*.

Cohen, L, & Manion, L. (1994) (4th Edition). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Creswell, J.W. (2011). Design, conduct and evaluation of quantitative and qualitative research. Athens: Hellenic.

Driver, R, Guesne, E, & Tiberghien, A. (1985). *Children's Ideas in Science*. Open University Press, Buckingham, UK.

Eaton, J, Anderson, C, & Smith, E. (1984). *Student's misconceptions interfering with science learning: case studies of fifth-grade students. The Elementary School Journal, 84, 4, 46 - 57.*

Ergazaki, M, Komis, B, & Zogza, B. (2002). Investigation of conceptual models for growth - plant nutrition with conceptual mapping and educational software. At the *3rd Hellenic Conference on Science in Science and the Application of New Technologies in Education*. Rethymnon, 9 – 11, May 2002.

Gelman, S. A, & Kremer, E. (1991). *Understanding Natural Cause: Children's explanations of how objects and their properties originate.* Retrieved September 10, 2019, from https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01540.x.

Halkia, K. (2001), The Training of Kindergarteners in the Concepts of Natural Sciences: Experiences from the Maraslian School of Athens, In K. Ravanis (ed.), *The Initiation of Young Children in the Natural Sciences*, Patras.

Halkia, K. (2012). *Teaching Natural Sciences: Theoretical Issues, Reflections, Suggestions.* Athens: Patakis.

Hatzinikita, V, Koulaidis, V, & Ravanis, K. (1996), Ideas of students of pre-school and first school age for boiling water. Researching the World of the Child*, 2.106-116*.

Isari, F, Pourkos, M. (2015). *Qualitative research methodology*. Athens: Kallipos.

Johnson, D.W (1998). *Active learning: Collaboration in the College Classroom*. Retrieved May 10, 2019, from https://www.researchgate.net/publication/234568124_Active_Learning_Cooperation_in_the_College_Classroom/link/577e395e08aeaa6988b09520/download.

Johnson, D.W (1998). *Active learning: Cooperation in the College Classroom*. Retrieved September 1, 2019, from https://www.researchgate.net/publication/234568124_Active_Learning_Cooperation_in_the_College_Classroom/link/577e395e08aeaa6988b09520/download.

Kalleri, M. (2007). Upgrading the knowledge of preschool teachers in physics through their participation in research and action research processes. In Pyrgas E, & Tsaparli, G. (2007). Approaching chemistry through matter states: Experimental material for high school and its preliminary evaluation by teachers. (Proceedings of the 5th Congress). Science Teaching and New Technologies in Education, 5 (B) 374-382.

Kariotoglou, P. (2006). Pedagogical knowledge of the content of natural sciences. Thessaloniki: Graph.

Koliopoulos, D. (2006). *The conceptual model of energy chains as an appropriate didactic transformation of scientific knowledge about energy in primary and secondary energy.* Teaching of the Natural Sciences. Research and Practice.

Mandilaras, F. (2011). *Phaethon and the chariot of the sun*. Athens: Papadopoulos.

Ministry of Education and Religion (1998). Retrieved June 3, 2019, from http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/proedr_200_98.pdf.

Patrick, H, Mantzicopoulos, P, & Samarapungavan, A. (2009). Motivation for learning science in kindergarten: Is there a gender gap and does integrated inquiry and literature instruction make a difference. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (2), 166 – 191. Retrieved April 5, 2019, from https://doi.org/10.1002/tea.20276.

Perdikari, S, Kontogiannis, A, & Skanavis, K. (2007). Assessment of environmental action ability of preschool children. In the Proceedings of the *3rd Hellenic Conference of PEEKPE* "Education for sustainability and environmental education: society - economy - environment - culture". Athens, 9 - 11 November 2007.

Psyllos, D, Koumaras, P, & Kariotoglou, P. (1993). Building Knowledge in the Classroom with Teacher and Student Research, Contemporary Education.

Ravanis, K, & Bagakis, G. (1998). Science education in kindergarten: a sociocognitive perspective. *International Journal of Early Years Education,* 6 (3), 315-327. Retrieved July 10, 2019, from https://www.researchgate.net/publication/236165597_Ravanis_K_Bagakis_G_1998_Science_education_in_kindergarten_sociocognitive_perspective_International_Journal_of_Early_Years_Education_63_0300563.

Robson, C. (2007). Real World Research. A tool for social scientists and professional researchers. Athens: GUTENBERG.

Roth, K. J, & Anderson, C. W. (1985). The Power Plant: Teachers' Guide, Institute for Research on Teaching. East Lansing, Michigan: Michigan State University.

Skoumios, M. (2012). Teaching of Natural Sciences in Primary Education. Course notes. Retrieved October 20, 2019, from https://docplayer.gr/4495252-D.

Stead, B. & Osborne, R. (1980). Exploring student's concepts of light. *Australian Science Teacher Journal,* 26, 3, 84-90.

Tiberghien, A, Delacote, G, Ghiglione, R, & Matalon, B. (1980). *Conceptions de la lumière chez l' enfant de 10-12 ans.* Retrieved February 15, 2019, from https://www.researchgate.net/publication/251041248_Conception_de_la_lumiere_chez_l'enfant_de_10-12_ans.

Trundle, K. C. (2010). Handbook of Early Childhood Education. Retrieved January 20, 2019, from https://books.google.gr/books?id=QTFECgAAQBAJ&pg=PA247&lpg=PA247&dq=Trundle+2010&source=bl&ots=czoqAU7Ts&sig=ACfU3U0tcun4RtdhAxvdjLhzyvQtFJd1eg&hl=el&sa=X&ved=2ahUKEwjs_5Ta9ujnAhXJzaQKHRBwAjcQ6AEwBXoECAoQAQ#v=onepage&q=Trundle%202010&f=false.

Tzimogiannis A. (2001). Experiential mental representations of preschool children about electricity and its applications. *A case study, Issues in Education,* 2 (2-3), 271-284.

Valanides N, Gritsi, F, Kampeza, M, & Ravanis, K. (2000), Changing pre-school children's conceptions of the day/night cycle, International Journal of Early Years Education, 8 (1), 27-39.

Wilson (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Retrieved September 10, 2019, from https://kinasevych.ca/2017/08/27/wilson-2008-on-the-research-journey-research-is-ceremony-indigenous-research-methods/.

Zogza, V. (1998). The process of photosynthesis and plant nutrition: experiential mental representations of high school students. Physics Review, Season C, Volume H, Issue 26/1998.

Zogza, V, Economopoulou, P. (1999). The mental representations of children aged 10-14 years for plant nutrition and photosynthesis. *Pedagogical Review*, issue 29/99, pp. 75 - 96.

Zogza, V. (2006). *Biological knowledge in childhood*. Athens: Metaichmio.

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στο άγχος των εξετάσεων: Εμπειρική Μελέτη σε μαθητές της Γ' Λυκείου

Μαλαγκονιάρη Μαρία
Οικονομολόγος – Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Τμ. Οργ. & Διοίκ. Επιχ., Παν. Πειραιώς
maria92mal@gmail.com, mariamal@unipi.gr

Προέδρου Αλέξανδρος
Οικονομολόγος – Εκπαιδευτικός, MSc. In ICT & Sp. Educ. & MSc. In Econ. & Bus. Strategy
alex.proedrou@gmail.com

Μουζάκης Στάθης
Οικονομολόγος, MSc. In Applied Economics & Administration & MSc. In Economics
st_mouzakis@yahoo.gr

Περίληψη

Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο έχουν άμεσο αντίκτυπο στην οικογένεια και κατά συνέπεια, στη συμπεριφορά των παιδιών στο χώρο του σχολείου τόσο στη πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βάσει αυτού, άξια απορίας είναι το κατά πόσο επηρεάζει την απόδοση των μαθητών η αυτοεκτίμηση κι η αντίληψη που έχουν εν γένει για τον εαυτό τους. Έτσι, σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της ύπαρξης αγχωδών διαταραχών σε μαθητές της Γ' Λυκείου, τόσο του Γενικού όσο και του Επαγγελματικού, όπως και να εξετάσει τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αναγνωστικής αυτοαντίληψης καθώς και την κατάσταση άγχους στην οποία βρίσκονται. Από τη θεώρηση των αποτελεσμάτων της μελέτης, παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, του σχολείου φοίτησης και του επιστημονικού πεδίου επιλογής των μαθητών. Εν συνεχεία, επισημαίνεται ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία συσχετίζονται με το άγχος των εξετάσεων είναι το φύλο, το σχολείο φοίτησης, το επιστημονικό πεδίο επιλογής, οι μαθησιακές υσκολίες, το επάγγελμα του πατέρα και το επάγγελμα της μητέρας..

Λέξεις – Κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αγχώδεις Διαταραχές, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Κατά τις αρχές του 20ου αιώνα, είχε κυριαρχήσει η άποψη ότι ένα άτομο με υψηλό δείκτη νοημοσύνης (IQ) – δείκτης που αντιστοιχεί στην γνωστική νοημοσύνη και αναφέρεται τόσο στη λογική όσο και την επαγωγική σκέψη (Spearman, 1904) – μπορεί να έχει επιτυχημένη πορεία σε διάφορους τομείς της ζωής του, ένας εκ των οποίων είναι κι η σχολική του σταδιοδρομία (Colom, et al., 2007, Farsides, et al., 2003).

Ωστόσο, με την πάροδο των ετών, έρευνες έδειξαν ότι αρκετά άτομα με υψηλή ευφυΐα δεν είχαν την αναμενόμενη σχολική επιτυχία ή/ και το αντίστροφο (McLaughlin, et al., 1998). Έτσι, κρίθηκε αναγκαία η εύρεση άλλων παραγόντων, πέραν του δείκτη ευφυΐας, που να επηρεάζουν ή/ και να προσδιορίζουν, σε ένα βαθμό, τόσο τη διαδικασία της μάθησης όσο και την επιτυχία των μαθητών (McLaughlin, et al., 1998). Σε αυτό το πλαίσιο, έγινε μετατόπιση του ενδιαφέροντος, σε άλλες ικανότητες και δεξιότητες, πέραν των νοητικών.

Βέβαια, πολλές έρευνες παρουσιάζουν μεγάλη συσχέτιση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με:

το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο (Tomul, et al., 2009),

τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Lessard, et al., 2010),

την καλή διατροφή (Kang, et al., 2016) και

κάποια στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους (ChamorroPremuzic, et al., 2003).

Η προσπάθεια εύρεσης επιπλέον παραγόντων, οι οποίοι ενδέχεται να σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, κρίνεται σημαντική. Τέτοιοι παράγοντες, οι οποίοι απασχολούν έντονα τα τελευταία χρόνια την επιστημονική κοινότητα και ενδέχεται να συνδέονται και με τη σχολική επίδοση των μαθητών, είναι:

η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) και

οι αγχώδεις διαταραχές (άγχος),

παράγοντες στους οποίους επικεντρώνεται κι η συγκεκριμένη μελέτη.

Η ΣΝ και το άγχος διαδραματίζουν ρόλο καταλυτικής σημασίας στις σχολικές επιδόσεις των ατόμων νεαρής ηλικίας (D. Goleman, 1995; Mogg, et al., 1992). Τέλος, κάποιοι ερευνητές εκτιμούν ότι το φύλο είναι ένας παράγοντας ο οποίος θεωρείται σχετικός με τη σχολική επίδοση (Stevenson, et al., 1986), αλλά δεν θα μελετηθεί στην παρούσα μελέτη.

Άγχος στις εξετάσεις

Ως άγχος ορίζεται μία συναισθηματική κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθήματα έντασης και ανησυχίας καθώς και από την ενεργοποίηση ή διέγερση ενός τμήματος του νευρικού συστήματος που ελέγχει ακούσιες λειτουργίες του οργανισμού, όπως τον καρδιακό ρυθμό και τη λειτουργία των πνευμόνων. Πιο συγκεκριμένα, οι Freeman, et al. (1990, όπ. αναφ. στο Μητρούση, κ.ά., 2013) περιγράφουν το άγχος ως προειδοποιητικό μηχανισμό ο οποίος εκπέμπει σήματα σε καταστάσεις «κινδύνου» που σχετίζονται με αβεβαιότητα. Ο εν λόγω μηχανισμός παρουσιάζει δυσλειτουργίες, όταν το άγχος:

είναι πάρα πολύ έντονο,

έχει διάρκεια και μετά από την έκθεση σε κάποιο «κίνδυνο»,

παρουσιάζεται σε καταστάσεις οι οποίες, αντικειμενικά, δεν εμπεριέχουν στοιχεία «κινδύνου» ή

εμφανίζεται χωρίς κάποιο λόγο.

Επιπλέον, θεωρείται ότι το άγχος είναι ένα υπαρξιακό συναίσθημα κι ένας μηχανισμός προσαρμογής, η βασική λειτουργία του οποίου είναι η προειδοποίηση του ατόμου για έναν ενδεχόμενο κίνδυνο κι η κινητοποίηση του προς κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές (Lazarus, 1991). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), *«το άγχος είναι μία συγκινησιακή κατάσταση (φόβου, αγωνίας, ανασφάλειας, κ.ά.) είτε παροδικής και χαμηλής έντασης (οπότε θεωρείται φυσιολογική) είτε επίμονη και μεγάλης έντασης (οπότε θεωρείται παθολογική λ.χ. ως σύμπτωμα αγχώδους νευρώσεως), η οποία προκύπτει ως εναγώνια αναμονή επικείμενου κακού ή κινδύνου ή δυσάρεστης γενικά κατάστασης και έχει ιδιαίτερα σωματικά και συμπεριφερολογικά γνωρίσματα (λ.χ. οι μεταβολές στο αυτόνομο νευρικό σύστημα ή η μεγάλη νευρικότητα)».* Ο ίδιος επισημαίνει ότι το άγχος διακρίνεται σε:

- έντονο,
- μόνιμο,
- φυσιολογικό,
- παθολογικό,
- καθημερινό,
- επαγγελματικό,
- πολέμου,
- ασθένειας,
- εξετάσεων,
- ανεργίας και
- χρόνου.

Ετυμολογικά, έχει τις ρίζες του στο ρήμα «*άχομαι*» που σημαίνει *αγωνίζομαι, καταπιέζομαι*. Ο Marks (1978, όπ. αναφ. στο Αναγνώστου, 2013) διατυπώνει ότι η εξεταζόμενη έννοια προέρχεται από τη λατινική λέξη «*anxius*» που σημαίνει πρόβλημα στη

σκέψη προερχόμενο από κάποια αβέβαιη αιτία. Σύμφωνα με τη Ραγιά (1993), μια από τις πιο γνωστές διακρίσεις του άγχους είναι σε:

ήπιο, δηλαδή σε φυσιολογικό άγχος, στο πλαίσιο της καθημερινότητας, το οποίο κινητοποιεί το άτομο για την επίτευξη κάποιου σκοπού,

μέτριο, δηλαδή σε άγχος το οποίο διασπάει τη συγκέντρωση, την καθαρή σκέψη και την άμεση εκπλήρωσης μίας εργασίας,

έντονο, δηλαδή σε άγχος το οποίο απομονώνει το άτομο και δυσχεραίνει την μάθηση και την εκπλήρωση μίας δραστηριότητας και

πανικό, δηλαδή σε άγχος το οποίο καθιστά το άτομο ανίκανο να αντιμετωπίσει μία κατάσταση, να λάβει μία απόφαση και προκαλεί συμπτώματα, όπως ψευδαισθήσεις και παραληρητικές ιδέες.

Στο ίδιο πλαίσιο, η Butler (1989) προτείνει το γνωστικό μοντέλο του φοβικού άγχους βάσει του οποίου η επαφή με κάποιο φοβικό αντικείμενο ή φοβική κατάσταση δημιουργεί ορισμένες αντιδράσεις, οι οποίες συντηρούν, ενισχύουν και διαιωνίζουν το άγχος και τον φόβο. Όταν το άτομο εκτίθεται στο φοβικό ερέθισμα, είτε πραγματικά είτε νοητικά, ενδέχεται να ενεργοποιήσει γνωστικά σχήματα τα οποία σχετίζονται με τον κίνδυνο. Τα γνωστικά αυτά σχήματα πηγάζουν από μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες συνέβησαν στο παρελθόν και είναι αποθηκευμένες στη μνήμη. Για παράδειγμα, για έναν μαθητή, μια φοβική κατάσταση ενδέχεται να είναι τα σχολικά διαγωνίσματα. Αν ένας μαθητής βιώνει φοβικό άγχος απέναντι στα σχολικά διαγωνίσματα και κάνει αρνητικές σκέψεις σχετικές για τις αναμενόμενες συνέπειες από μία κακή επίδοσή του σε αυτές κατά την έκθεσή του στη συγκεκριμένη κατάσταση (είτε πρακτικά, είτε νοητικά), ενεργοποιούνται γνωστικά σχήματα σχετικά με τον κίνδυνο, τα οποία και στηρίζονται σε παρελθούσες μαθησιακές εμπειρίες που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη. Τέτοιου είδους αντιδράσεις, σύμφωνα με το εξεταζόμενο, μοντέλο, συντηρούν ή/ και ενισχύουν το άγχος του μαθητή.

Ο Marks (1978, όπ. αναφ. στο Αναγνώστου, 2013) επισημαίνει ότι το αίσθημα του άγχους έχει ως αποτέλεσμα, συνήθως, διαταραχές στις πράξεις του ατόμου και προκαλεί σωματικές αλλαγές. Αυτά γίνονται αντιληπτά όχι μόνο από το άτομο το οποίο βιώνει άγχος, αλλά και από τα άτομα που το περιβάλλουν αφού είναι ικανό να προκαλέσει δυσφορία ή/ και προβλήματα σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας, όπως, η οικογένεια και η επαγγελματική ζωή. Το παθολογικό άγχος συνήθως προκαλεί και σωματικά συμπτώματα, όπως είναι η τάση των μυών και ο τρόμος. Προκαλεί επίσης αύξηση των καρδιακών παλμών και της πίεσης του αίματος, συσπάσεις της ουροδόχου κύστης, ξηρότητα του στόματος, ναυτία, εφίδρωση, αίσθημα πνιγμού, δυσκολία αναπνοής, πόνο στο στέρνο, στο κεφάλι, στο στομάχι ή στο θώρακα και μια σειρά από άλλες σωματικές κυρίως αντιδράσεις (Montgomery, et al., 2006, όπ. αναφ. στο Γιαννάκη, 2015). Σύμφωνα με την Αμερικανική Ομοσπονδία Ψυχολογίας (APA IV, 1994) όταν ένα άτομο υποφέρει από παθολογικό άγχος, εμφανίζει ευερεθιστότητα, διαταραχές ύπνου και όρεξης, μείωση της συγκέντρωσης και της μνήμης. Το παθολογικό άγχος εκδηλώνεται με διάφορες αγχώδεις διαταραχές οι οποίες είναι οι εξής:

- αγοραφοβία χωρίς ιστορικό διαταραχής πανικού,
- διαταραχή πανικού με ή χωρίς αγοραφοβία,
- κοινωνική φοβία,
- ειδική φοβία,
- ψυχαναγκαστική-καταναγκαστική διαταραχή,
- διαταραχή μετά από ψυχοτραυματικό στρες,
- διαταραχή από έντονο στρες,
- διαταραχή οφειλόμενη σε ιατρική κατάσταση,
- γενικευμένη αγχώδης διαταραχή,
- αγχώδης διαταραχή προκαλούμενη από ουσίες,
- μη προσδιοριζόμενη αγχώδης διαταραχή (APA IV, 1994).

Ο Μαδιανός (2003, όπ. αναφ. στο Μητρούση, κ.ά., 2013) διαχωρίζει τα ψυχολογικά από τα σωματικά συμπτώματα, δηλαδή επισημαίνει ότι η ανησυχία κι η ανυπομονησία, το αίσθημα απροσδιόριστου φόβου και αγωνίας, η νευρικότητα, η διάσπαση προσοχής, η αδυναμία συγκέντρωσης και το αίσθημα μειωμένης αντίληψης, ανήκουν στα ψυχολογικά συμπτώματα. Ενώ, στα σωματικά συμπτώματα συγκαταλέγονται η δύσπνοια, το αίσθημα πνιγμού, το αίσθημα "κόμπου στο λαιμό", ο πόνος στο στήθος, η δυσκολία κατάποσης, η αύξηση των καρδιακών παλμών, τα κρύα χέρια, η τάσης λιποθυμίας, η ξηρότητα του στόματος, η ανορεξία, η ναυτία, ο ίλιγγος, οι κοιλιακοί πόνοι, η ένταση των μυών, η υπερκινητικότητα, ο τρόμος, η αδυναμία, η ζάλη, οι εφιδρώσεις, η συχνοουρία και η κεφαλαλγία τάσης. Τέλος, με βάση τη γνωστική προσέγγιση, το άγχος μπορεί να εκδηλώνεται με συμπτώματα σωματικά (ταχυκαρδία, δυσκολία αναπνοής, αίσθημα πνιγμονής, ναυτία, ζαλάδα, εφίδρωση, 31 λιποθυμία, ρίγος, πόνο, ανωμαλίες ύπνου), συναισθηματικά (νευρικότητα, υπερένταση, φόβο, ανησυχία, αρνητικές σκέψεις σχετικές με τη σωματική ή ψυχική υγεία και την κοινωνική κατάσταση) και προβλήματα συμπεριφοράς (αποφυγή αγχογόνων καταστάσεων, υπερδραστηριότητα κ.α.) (Beck, 2008, όπ. αναφ. στο Γιαννάκη, 2015).

Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ)

Η έννοια της ΣΝ γνωστοποιήθηκε, έπειτα από την έκδοση του βιβλίου του Αμερικανού συγγραφέα και ψυχολόγου D. Goleman (1995). Στο εν λόγω βιβλίο, ο Goleman υποστηρίζει ότι η ΣΝ αποτελεί έναν από τους έντεκα κυριότερους παράγοντες επιτυχίας στη ζωή. Ωστόσο, ο όρος της ΣΝ χρονολογείται νωρίτερα από την έκδοση του βιβλίου. Σύμφωνα με τον Krishnakumarshinhji (2013), ο όρος ΣΝ εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε άρθρο του Beldoch το 1964, ενώ η πρώτη χρήση του εμφανίζεται στη διδακτορική διατριβή του W. Payne το 1985 με τίτλο: *«A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self – Integration; Relating to Fear, Pain and Desire».* Στη συγκεκριμένη εργασία ο Payne ήταν υπέρμαχος της ενίσχυσης της ΣΝ στα σχολεία.

Αξίζει να επισημανθεί, ωστόσο, ότι εν αντιθέσει με τη γνωστική νοημοσύνη, η οποία αναπτύσσεται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου, η ΣΝ μπορεί να αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια του (Mayer, et al., 1999). Οι συναισθηματικές δεξιότητες διαμορφώνονται ως επί το πλείστον από την επίδραση του περιβάλλοντος πάνω στο άτομο (Mayer, et al., 1999). Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ΣΝ αρχίζει στα πρώτα στάδια της ζωής ενός ατόμου, συνεχίζει να διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες, η οικοδόμηση συνεχίζεται πάνω στις αρχικές συναισθηματικές δεξιότητες (Mayer, et al., 1999). Ο Bar-on (1997, όπ. αναφ. στο Baron, 2006) διαπιστώνει ότι η αντιλαμβανόμενη ΣΝ των ατόμων αυξάνεται χαρακτηριστικά κατά τη διάρκεια της ζωής τους, από την πρώιμη ενηλικίωση τους, μέχρι τη μέση ηλικία. Ωστόσο, η Πλατσίδου (2005) αναφέρει ότι η ΣΝ των εφήβων δεν μεταβάλλεται σημαντικά στην περίοδο ανάμεσα στα 12 και 16 χρόνια.

Συμπληρωματικά, η Μπρίνια (2008) αναφέρει ότι ένας συναισθηματικά ευφυής άνθρωπος στην ιδανική του μορφή, έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Διακρίνεται από υψηλή αυτογνωσία, γνωρίζει τις δυνατότητες και τα όρια του και διαθέτει αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό.
- Διατηρεί υπό έλεγχο τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις που λειτουργούν ανασταλτικά για τον ίδιο και διατηρεί την ακεραιότητα του ενεργώντας σύμφωνα με τις αξίες του.
- Έχει φιλοδοξίες και υψηλούς στόχους, επιδιώκει με ενθουσιασμό την επιτυχία, χωρίς όμως να αφήνει την αυτοπεποίθησή του να καταρρακωθεί από την αποτυχία.
- Παίρνει πρωτοβουλίες και αντιμετωπίζει τα προβλήματα με αισιοδοξία, έχοντας πάντα στο νου του τον τελικό στόχο.
- Έχει διορατικότητα και ελέγχει την παρόρμηση του να υποκύψει στις στιγμιαίες κρίσεις.

- Χειρίζεται με ελαστικότητα τις αλλαγές, έχει φιλοδοξίες και υψηλούς στόχους τους οποίους αγωνίζεται να πετύχει.
- Καταβάλει προσπάθεια να καταλάβει τις απόψεις των άλλων και να δει τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία.
- Χρησιμοποιεί το συναίσθημα ως ραντάρ για να οξύνει την διαίσθηση του και να "διαβάζει πίσω από τις γραμμές".
- Είναι ανοιχτός στον διάλογο και την κριτική και δεν μπαίνει σε θέση άμυνας, όταν του γίνονται επικριτικά σχόλια.
- Μπορεί να ελέγχει τις προσωπικές του προκαταλήψεις και δεν τις αφήνει να επηρεάζουν την κρίση του και την εκτίμησή του για τις ικανότητες των άλλων.
- Λειτουργεί ως καταλύτης αλλαγής και έχει την ικανότητα να συσπειρώνει και να δραστηριοποιεί τους ανθρώπους γύρω του, προς την υλοποίηση ενός κοινού οράματος-στόχου.

Τέλος, η μέτρηση της ΣΝ γίνεται με MSCEIT V2.0 (Mayer, et al., 2003), το οποίο αποτελείται από 12 κλίμακες οι οποίες αφορούν σε θέματα αναγνώρισης, έκφρασης και χειρισμού των συναισθημάτων και αντιστοιχούν στο μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων των Mayer και Salovey. Ο Bar-On εφεύρε το πηλίκο συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ) και ορίζει την ΣΝ *ως «μία σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις»* (Bar-On, 1997, σ.14, όπ. αναφ. στο Πλατσίδου, 2004).

Σκοπός Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τον ρόλο της ΣΝ στο άγχος των εξετάσεων. Τα επιστημονικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν και έγινε προσπάθεια απάντησης είναι τα εξής:

Υπάρχει σχέση μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και συναισθηματικής νοημοσύνης;

Υπάρχει σχέση μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και άγχους εξετάσεων;

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ άγχους εξετάσεων και συναισθηματικής νοημοσύνης;

Μεθοδολογία Έρευνας

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 167 μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου, ηλικίας 17 – 18 ετών, από ποικίλα σχολεία του Νομού Αττικής. Η έρευνα διήρκησε από τον Ιανουάριο 2020 μέχρι τον Μάρτιο του 2020 και ως δειγματοληπτική μέθοδο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας. Δημιουργήθηκε ένα online ερωτηματολόγιο μέσα από Google form και διανεμήθηκε σε μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους το έστειλαν σε συμμαθητές τους.

Ερευνητικό Εργαλείο

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Για την εξέταση των επιστημονικών ερωτημάτων δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούταν από τρία μέρη. Στο **πρώτο μέρος,** οι ερωτήσεις που περιέχονται εξετάζουν δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποψηφίων των Πανελλήνιων Εξετάσεων και των γονέων τους. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφονται πληροφορίες όπως το εάν φοιτούν σε Ιδιωτικό ή Δημόσιο Λύκειο, Επαγγελματικό ή Γενικό Λύκειο, ο τομέας ειδίκευσης και το εάν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αναφορικά με τους γονείς, διερευνήθηκαν στοιχεία όπως το επίπεδο σπουδών τους, η επαγγελματική τους κατάσταση και ο τόπος κατοικίας. Στο **δεύτερο μέρος,** πραγματοποιείται εξέταση του άγχους των υποψηφίων. Για να εξεταστεί το άγχος, χρησιμοποιήθηκε υπάρχον Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης (Test Anxiety Inventor, TAI). Είναι μια ψυχομετρική κλίμακα αυτοαναφοράς 20 προτάσεων, στις οποίες το άτομο αναφέρει πώς αισθάνεται σε καταστάσεις εξέτασης. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει

μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά, ενώ έχει πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών αναφορικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του. Χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες: την ανησυχία και την συναισθηματικότητα. Στο **τρίτο μέρος**, το ερωτηματολόγιο εξετάζει τη ΣΝ των μαθητών. Για την μέτρηση αυτή, χρησιμοποιήθηκε το BarOn για παιδιά και εφήβους, όπως έχει προσαρμοστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά.

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στον Πίνακα 1 φαίνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως αντλήθηκαν από το στατιστικό πακέτο, όπου είναι φανερό ότι η πλειοψηφία του δείγματος ήταν κορίτσια, φοιτούσαν σε Δημόσιο Σχολείο κι είχαν επιλέξει Γενικό Λύκειο έναντι του Επαγγελματικού. Το επιστημονικό πεδίο ή κατεύθυνση ή ομάδα προσαναλοτισμού, το οποίο ανήκουν οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι της «Οικονομίας και Πληροφορικής».

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

		Frequency	Percent
ΦΥΛΟ			
VALID	male	68	41,0
	female	98	59,0
ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ			
VALID	public_school	146	88,0
	private_school	20	12,0
ΕΠΑΛ/ΓΕΛ			
VALID	general_highschool	158	95,2
	vocational_highschool	8	4,8
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ			
VALID	Economics_and_Computer_Sciense	72	43,4
	Humanities_and_social_studies	42	25,3
	Science	18	10,8
	Health_studies	18	10,8
	Total	150	90,4
ΤΟΜΕΑΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΑΛ			
VALID	Electrical_engineering	6	3,6
	Shipping_studies	2	1,2

	Econmics_and_business	16	9,6
	Army	4	2,4
	Health_studies	8	4,8
	Mechanical_engineering	2	1,2
	Journalism	2	1,2
	Computer_Sciense	2	1,2
	Total	42	25,3
MISSING	System	124	74,7

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

		Frequency	Percent
VALID	No	158	95,2
	Yes	8	4,8

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

		Frequency	Percent
VALID	private_sector	70	42,2
	public_sector	38	22,9
	freelancer	42	25,3
	unemployed	8	4,8
	retired	8	4,8

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

		Frequency	Percent
VALID	private_sector	48	28,9
	public_sector	52	31,3
	freelancer	24	14,5
	unemployed	36	21,7
	retired	6	3,6

ΣΝ & Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Για να απαντηθεί το πρώτο ερώτημα, έγινε διενέργεια ελέγχων με τη χρήση του SPSS V21. Για την εξέταση στατιστική συσχέτισης μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε ο Pearson Chi-Square. Ο χ^2 δείχνει την ύπαρξη στατιστικής εξάρτησης ή ανεξαρτησίας δύο διακριτών μεταβλητών. Δημιουργείται ένας πίνακας συνάφειας, ο οποίος αποτελείται από στήλες και γραμμές, όπου οι γραμμές αντιστοιχούν οι κατηγορίες μιας διακριτής μεταβλητής και στις στήλες οι κατηγορίες της άλλης διακριτής μεταβλητής. Έτσι, γίνεται εφικτή η παρατήρηση στο σύνολό της την κοινή κατανομή των δύο μεταβλητών. Κατά τον έλεγχο αυτό, ελέγχεται η μηδενική υπόθεση ότι οι δύο μεταβλητές είναι στατιστικά ανεξάρτητες μεταξύ τους, έναντι της εναλλακτικής ότι οι μεταβλητές δεν είναι εξαρτημένες. Υπολογίζεται το στατιστικό χ^2 που συνυπολογίζει τα τετράγωνα των αποστάσεων ανάμεσα στις παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες. Απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε ότι οι παρατηρούμενες μεταβλητές είναι

εξαρτημένες όταν η στάθμιση σημαντικότητας είναι μικρότερη του 0,05 (Ζαφειρόπουλος, 2015). Βάσει αυτών, φαίνεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και των εξής δημογραφικών χαρακτηριστικών: α) το σχολείο φοίτησης και β) το επιστημονικό πεδίο επιλογής των μαθητών. Τα άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα.

Άγχος Εξετάσεων & Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Αντίστοιχα έγινε συσχέτιση του άγχους των εξετάσεων με δημογραφικά χαρακτηριστικά με τη χρήση του Pearson Chi-Square, όπου φαίνεται από τον Πίνακα 2 ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία συσχετίζονται με το άγχος των εξετάσεων είναι: α) το φύλο, β) το σχολείο φοίτησης, γ) επιστημονικό πεδίο ΓΕΛ, δ) οι μαθησιακές δυσκολίες, ε) το επάγγελμα του πατέρα και στ) το επάγγελμα της μητέρας.

Πίνακας 2.Έλεγχος Pearson Chi-Square Δημογραφικών Χαρακτηριστικών & Άγχους

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ	PEARSON CHI-SQUARE
ΦΥΛΟ	0,000
ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	0,004
ΕΠΑΛ / ΓΕΛ	0,132
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ ΓΕΛ	0,000
ΤΟΜΕΑΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΑΛ	0,097
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	0,000
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	0,000
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ	0,000

Συσχέτιση ΣΝ & Άγχους Εξετάσεων

Για τον έλεγχος της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης και του άγχους των εξετάσεων, διενεργήθηκε μια ψευδομεταβλητή για τη ΣΝ και μια για το άγχος των εξετάσεων. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε, αρχικά, μια παλινδρόμηση με βάση το σκορ στο εκάστοτε ερωτηματολόγιο, στο οποίο φαίνεται να μην υπάρχει συσχέτιση - στατική σημαντικότητα μεταξύ άγχους εξετάσεων και ΣΝ βάσει του Πίνακα 3, μια κι ο συντελεστής R είναι κοντά στο 0.

Πίνακας 3. Συσχέτιση ΣΝ & Άγχους Εξετάσεων

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,008[a]	,000	-,006	,60982

a. Predictors: (Constant), EQmeasure

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,004	1	,004	,011	,917[b]
	Residual	60,989	164	,372		
	Total	60,993	165			

a. Dependent Variable: TAImeasure

b. Predictors: (Constant), EQmeasure

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,283	,387		5,898	,000
	EQmeasure	,015	,142	,008	,104	,917

a. Dependent Variable: TAImeasure

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, στη συγκεκριμένη μελέτη προέκυψε ότι στατιστική σημαντικότητα φαίνεται να υπάρχει μεταξύ της ΣΝ, του σχολείου φοίτησης και του επιστημονικού πεδίου επιλογής των μαθητών. Τα άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα. Ακόμη, παρατηρούμε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία συσχετίζονται με το άγχος των εξετάσεων είναι: α) το φύλο, β) το σχολείο φοίτησης, γ) επιστημονικό πεδίο ΓΕΛ, δ) οι μαθησιακές δυσκολίες, ε) το επάγγελμα του πατέρα και στ) το επάγγελμα της μητέρας. Ωστόσο, τα ευρήματα ορισμένων παρελθοντικών ερευνών δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μόνο ανάμεσα σε μερικές συνιστώσες της ΣΝ και της σχολικής επίδοσης χωρίς να σχετίζεται απαραίτητα η συνολική ΣΝ με τη συνολική επίδοση των μαθητών. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν θεωρούνται απρόσμενα.

Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος μπορεί να ευθύνεται για πιθανή απόκλιση των αποτελεσμάτων, είναι η διαφορετική προσέγγιση από τους ερευνητές της έννοιας της ΣΝ και ως εκ τούτου, ο διαφορετικός τρόπος μέτρησής της. Επίσης, τα αποτελέσματα της μελέτης δεν συμβαδίζουν με ορισμένες απόψεις οι οποίες επικρατούσαν μερικές δεκαετίες πριν, οι οποίες θεωρούσαν ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερες συναισθηματικές ικανότητες από τα αγόρια κι αυτό γιατί υπάρχουν ποικίλοι περιορισμοί οι οποίοι διέπουν τη συγκεκριμένη μελέτη οι οποίοι δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων που προέκυψαν και πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία τους.

Περιορισμοί

Οι σημαντικότεροι από αυτούς τους περιορισμούς είναι οι εξής:

Το μικρό και τοπικής εμβέλειας μέγεθος του δείγματος κι η μέθοδος δειγματοληψίας καθιστούν τα συμπεράσματα της έρευνάς μας μη γενικεύσιμα σε πληθυσμούς οι οποίοι παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από εκείνο του δείγματός μας.

Οι Charbonneau, D., Nicol, A. (2002) εκφράζουν την άποψη ότι οι έφηβοι θέλουν κι επιδιώκουν να είναι αρεστοί και κοινωνικά αποδεκτοί κι εκτιμούν ότι κάτι τέτοιο είναι πιθανό να επηρεάζει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Βάσει αυτού, μπορεί να επηρεάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Ο περιορισμένος και μικρός χρόνος διεξαγωγής της έρευνας οδήγησαν στην χορήγηση σύντομης μορφής ερωτηματολογίου μέτρησης της ΣΝ.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Βάσει αυτών, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν σε ποικίλες προσεγγίσεις του θέματος, προκειμένου να το καλύψουν σε ικανοποιητικότερο βαθμό και

να καταλήξουν σε πιο ασφαλή και σαφή συμπεράσματα. Στο μέλλον, λοιπόν, θα ήταν πιο αποτελεσματικό να σχεδιαστούν έρευνες, οι οποίες θα περιλαμβάνουν ταυτόχρονα στο ίδιο δείγμα μεγαλύτερο αριθμό μεταβλητών, η μέτρηση των οποίων να γίνεται με κατάλληλα εργαλεία, σταθμισμένα και προσαρμοσμένα στον ελληνικό πληθυσμό. Επίσης, αναγκαία είναι κι η επιλογή μεγαλύτερου αριθμού υποκειμένων – συμμετεχόντων καθώς κι η επιλογή ατόμων ποικίλων ηλικιών, εθνικοτήτων και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου από όλη την ελληνική επικράτεια. Επιπλέον, χρήσιμο είναι να γίνουν περεταίρω έρευνες οι οποίες θα μελετούν τη διαφοροποίηση των συναισθηματικών και των γνωστικών ικανοτήτων με βάση το φύλο αφού τα αποτελέσματα των υπαρχουσών ερευνών δεν συγκλίνουν προς μία κατεύθυνση. Έτσι, δύναται να επιτευχθεί μια ολιστική προσέγγιση του ζητήματος με ακόμη πιο έγκυρα και αξιόπιστα ευρήματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed). American Psychiatric Association*:* Washington, DC.

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Science, 6*, 248-254.

Butler, G. (1989). Issues in the application of cognitive and behavioral strategies to the treatment of social phobia. *Clinical Psychology Review, 9,* 91-106.

Chamorro-Premuzic, C. T., Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples*. Journal of Research in Personality*, *37*, 319–338.

Charbonneau, D., & Nicol, A. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *33*, 101-111.

Colom, R., Flores-Mendoza, C. E. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brazil. *Intelligence*, *35*(3), 243–251. http://doi.org/10.1016/j.intell.2006.07.008

Farsides, T., Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences, 34*(7), 1225–1243. http://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00111-3

Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B., Simon, K. M. (1990). *Clinical applications of cognitive therapy*. New York: Plenum.

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*(1), 97–105. http://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97

Kang, Y. W., Park, J. H. (2016). Does Skipping Breakfast and Being Overweight Influence Academic Achievement Among Korean Adolescents? *Osong Public Health Res Percept*, *7*(4), 220-227.

Krishnakumarshinhji, M. (2013). Emotional Intelligence among professors of granted and non-granted collages: A comparative study. *The International Journal of Indian Psychology, 1*(1), 93–99.

Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist, 46,* 352-367.

Lessard, A., Poirier, M., Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 1636–1643. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.250

Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27,* 267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional

McLaughlin, G. W., Brozovsky, P. V., & McLaughlin, J. S. (1998). Changing perspectives on student retention: A role for institutional research. *Research in Higher Education, 39*(1), 1- 15.

Mogg, K., Mathews, A., & Eysenck, M. (1992). Attentional bias to threat in clinical anxiety states. *Cognition and Emotion*, *6*(2), 149-159.

Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology, 15,* 201-293.

Stevenson, H. W., & Richard, S. N. (1986). Long-Term Prediction of Achievement and Attitudes in Mathematics and Reading. *Child Development*, 57, 646-59.

Tomul, E., Çelik, K. (2009). The relationship between the students' academic achievement and their socioeconomic level: cross regional comparison. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1* (1), 1199–1204. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.216

Αναγνώστου, Ε. (2013). *Διερεύνηση των παραγόντων που συνδέονται με τη διαχείριση των φόβων των παιδιών και πρόταση για την ανάπτυξη ενός προγράμματος εκπαίδευσης γονέων σύμφωνα με τις αρχές της ορθολογιστικής – συναισθηματικής θεωρίας.* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Γιαννάκη, Ι. (2015). *Εφαρμογή και αξιοποίηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη «διαχείριση του εργασιακού άγχους στο Νοσηλευτικό προσωπικό του ΠΓΝ Πατρών».* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες άγχους: Μια κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης, 6,* (1), 21-27. Ανακτήθηκε 9/12/2019 από http://journal-ene.gr/wpcontent/uploads/2013/11/theories_agxous_kritiki_anaskopisi.pdf

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπρίνια. Β. (2008). *Management και Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλη.

Πλατσίδου, Μ. (2005). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας, 3,* 249-270.

Ραγιά, Α. (1993). *Νοσηλευτική Ψυχικής Υγείας, Ψυχιατρική Νοσηλευτική*. Αθήνα: ΙΔΙΩΤΙΚΗ.

Κριτήρια προσδιορισμού βαθμού δυσκολίας ανά επίπεδο γλωσσομάθειας στη παραγωγή γραπτού λόγου

Καπέτα Χρυσοβαλάντου
Υποψήφια διδάκτωρ Α.Π.Θ. του τμήματος Ιταλικής Φιλολογίας
Chrysovalantou.kapeta@gmail.com

Περίληψη

Η ανάγκη για αξιόπιστη και ακριβοδίκαιη αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου οδήγησε στην εύρεση, ανάπτυξη και επεξεργασία κριτηρίων, με τα οποία μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί το επίπεδο γλωσσομάθειας και ο βαθμός αναγνωσιμότητας ενός παραγόμενου κειμένου. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν με τυχαίο κλήρο 316 κείμενα του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας της Ιταλικής Γλώσσας περιόδου Νοεμβρίου 2015 και Μαΐου 2016 από Έλληνες υποψηφίους που ψηφιοποιήθηκαν χειροκίνητα σε μορφή word και μετρήθηκαν στο εργαλείο Read-IT (Dylan Tool). Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό SPSS 24 από όπου προκύπτει ότι οι Έλληνες χρήστες της Ιταλικής επιπέδου Β1 και Β2 παράγουν κείμενα ανά επίπεδο γλωσσομάθειας και βαθμό δυσκολίας βάσει χαρακτηριστικών, συνυφασμένα με το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τη σύνταξη. Άρα, π.χ. η λεξιλογική πυκνότητα, ορθογραφία, η συνοχή προτάσεων, ο αριθμός των προτάσεων, το μάκρος λέξεων είναι ουσιώδη συστατικά στην παραγωγή κειμένων και συνδράμουν ως προς τη δημιουργία πιο αξιόπιστων τεστ για όλους τους υποψηφίους.

Λέξεις κλειδιά: κριτήρια, επίπεδο, αναγνωσιμότητα, αξιολόγηση, μέτρηση

Εισαγωγή

Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν επαρκή εργαλεία, ώστε η μέτρηση, επεξεργασία και αξιολόγηση παραγόμενων κειμένων να στηρίζονται σε στοιχεία που οδηγούν στην αξιοπιστία (*Validity*) και στο ακριβοδίκαιο (*Fairness*) ενός τεστ για μια πιο αντικειμενική αντιμετώπιση/βαθμολόγηση υποψηφίων σε μια εξέταση (Elder & Harding, 2008: 341-342). Ακόμα, τα εν λόγω στοιχεία θα πρέπει να αποτελούν τα βασικά συστατικά, με τα οποία μπορεί κανείς να παράγει οδηγίες εξέτασης και τεστ ανά επίπεδο γλωσσομάθειας (εν προκειμένω Β1 και Β2 βάσει του Κοινού Ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς των Γλωσσών) και ανά βαθμό δυσκολίας, δηλ. αναγνωσιμότητας (*Readability*) (Lenzner, 2014: 678-681). Η ανακάλυψη και εξακρίβωση τέτοιων χαρακτηριστικών είναι για την ακαδημαϊκή και επιστημονική κοινότητα μείζονος σημασίας, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε μελλοντικές έρευνες για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας (Α1-Γ2) και για άλλες γλώσσες ως προς την κατασκευή πιο προηγμένων λογισμικών για την αξιολόγηση κειμένων (Beacco, 2017: 9-19). Επιπλέον, στην Ελλάδα, τα δυο μεγαλύτερα πανεπιστήμια, το ΕΚΠΑ και το ΑΠΘ, χρησιμοποιούν ήδη ένα πολύ σημαντικό εργαλείο μέτρησης, μέρους του οποίου είναι και η παρούσα έρευνα, και με το οποίο πραγματοποιούνται μετρήσεις για την κατασκευή των θεμάτων της Ιταλικής Γλώσσας του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ).

Για την ερευνητική αυτή εργασία, χρησιμοποιήθηκαν μάλιστα δείγματα παλαιότερων εξετάσεων ΚΠΓ της Ιταλικής, επειδή η διαθεσιμότητα σε γραπτά κείμενα ήταν αρκετά μεγάλη, καθότι υπάρχει συνεχής συνεργασία με το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, από όπου ζητήθηκε έγκυρη δειγματοληψία.

Στην ελληνική πραγματικότητα μπορούμε να πούμε ότι η γλωσσομάθεια είναι σημαντική από τις πρώιμες κιόλας ηλικίες (νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο) και οι λόγοι ποικίλλουν ανά ηλικία και συγκυρία. Η δυνατότητα μοριοδότησης διαμέσου κάποιου πιστοποιητικού γλωσσομάθειας είναι βασικός στόχος εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και βρίσκεται στη κορυφή των προϋποθέσεων πρόσληψης τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Συν τοις άλλοις, σε πολλές προκηρύξεις βλέπουμε μεγάλη ζήτηση στα επίπεδα Β και Γ που μπορούνε να εξασφαλίσουν εργασιακές θέσεις τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό

τομέα. Με άλλα λόγια, η απόκτηση ενός ή και περισσότερων πιστοποιητικών διαφόρων ξένων γλωσσών είναι ένα από τα μεγαλύτερα προνόμια για την επαγγελματική αποκατάσταση κάθε Έλληνα αλλά και Ευρωπαίου πολίτη.

Επιπλέον, στην Ελλάδα ποικίλλουν τα εν λόγω πιστοποιητικά, τα οποία είναι αναγνωρισμένα από τον ΑΣΕΠ και είναι στην επιλογή κάθε υποψήφιου να λάβει όποιο του υποδεικνύει ο εκάστοτε φορέας ή όποιο επιθυμεί ο ίδιος ο υποψήφιος.

Το ΚΠΓ συμπεριλαμβάνει τέσσερις ενότητες (παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση ακουστικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου και παραγωγή γραπτού λόγου), ενώ είναι διαβαθμισμένο, γεγονός που δίνει στον υποψήφιο τη δυνατότητα να εξεταστεί ταυτόχρονα σε δυο επίπεδα, δηλ. Α1 και Α2, Β1 και Β2, και τέλος, Γ1 και Γ2, και σε σχετικά χαμηλότερο κόστος εν συγκρίσει με εξέταστρα πιστοποιητικών άλλων φορέων. Παράλληλα, τα στατιστικά στοιχεία που μας δίνει το Υπουργείο Παιδείας είναι ότι από τον Απρίλιο 2003 μέχρι τον Μάιο 2019 έχουν λάβει μέρος 76.947 εξεταζόμενοι, δηλ. ποσοστό 18% επί του συνόλου των υποψηφίων σε όλες τις γλώσσες (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά, ιταλικά, τουρκικά) που πλαισιώνουν το ΚΠΓ (Βεντούρης, 2020: 215-238) γεγονός που δείχνει μεγάλη συμμετοχή των Ελλήνων στις συγκεκριμένες εξετάσεις.

Η έρευνα αυτή ασχολήθηκε με το επίπεδο Β γιατί συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα υποψηφίων διαφορετικής ηλικίας. Το εν λόγω επίπεδο είναι καθοριστικό διότι όπως ειπώθηκε παραπάνω προσφέρει μόρια στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ ή γενικότερα σε προκηρύξεις. Επίσης, βρίσκεται ανάμεσα στα δυο άλλα επίπεδα, των αρχαρίων (Α επίπεδο) και προχωρημένων (Γ επίπεδο). Επομένως έχει πολλή σημασία να εστιάσει κανείς στα συμπεράσματα που προκύπτουν για να φτάσουμε στο τελικό προϊόν της παρούσης έρευνας, δηλ. στα κριτήρια που προσδιορίζουν το επίπεδο γλωσσομάθειας και τον βαθμό δυσκολίας ενός παραγόμενου κειμένου.

Ακόμα, η επιλογή της παραγωγής γραπτού λόγου αιτιολογείται από το γεγονός ότι έως τώρα δεν έχει γίνει μελέτη γραπτών κειμένων Ελλήνων χρηστών της Ιταλικής από όπου μπορεί κανείς να συμπεράνει πότε ένα κείμενο θεωρείται επιπέδου Β1 και πότε επιπέδου Β2. Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός χρήζει διερεύνησης, επειδή θα βοηθήσει αφενός τον εξεταζόμενο να προετοιμάζεται πλέον με απτά και ακριβή κριτήρια για μια εξέταση ανά επίπεδο γλωσσομάθειας και αφετέρου τους κατασκευαστές των εξετάσεων, ώστε να δημιουργούνται αξιόπιστα τεστ που θα αξιολογηθούν έπειτα με αντικειμενικότητα από τους βαθμολογητές. Με άλλα λόγια, ακούγεται κάποιες φορές η άποψη ότι τα θέματα επιπέδου Β2 ήτανε ευκολότερα του Β1 ή το αντίστροφο, ότι δηλ. τα θέματα του Β1 ήτανε δυσκολότερα από το αναμενόμενο. Στο πλαίσιο αυτού του διχασμού και της απορίας, η εν λόγω έρευνα προσπάθησε να εστιάσει στην διαφοροποίηση των κριτηρίων αυτών, έτσι ώστε να αποσαφηνιστούν ποιά χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για το εκάστοτε επίπεδο για προσδιοριστεί παράλληλα και ο βαθμός δυσκολίας των παραγόμενων κειμένων.

Εν ολίγοις, εξετάστηκαν τα εξής:

- Κριτήρια που προσδιορίζουν το επίπεδο γλωσσομάθειας της παραγωγής γραπτού λόγου.
- Κριτήρια που προσδιορίζουν τον βαθμό δυσκολίας (ή αναγνωσιμότητας) της παραγωγής γραπτού λόγου.
- Πότε προσδιορίζεται ένα παραχθέν κείμενο πιο δύσκολο από ένα άλλο.
- Με ποιο τρόπο μπορεί κανείς να ξεχωρίσει ένα κείμενο ανά επίπεδο.
- Για ποιο λόγο είναι σημαντικό να βρεθεί κάποια σίγουρη και αξιόπιστη μέθοδος ως προς την ταξινόμηση ενός κειμένου.
- Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της αναγνωσιμότητας για την ιταλική γλώσσα και πως μπορούν αυτά να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός νέου καινοτόμου εργαλείου για τη μέτρηση και αξιολόγηση παραγόμενων κειμένων όπως το εργαλείο Read-IT (Dell'Orletta, Montemagni & Venturi, 2011: 75-76).

Στο θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζονται οι κυριότερες φόρμουλες αναγνωσιμότητας που έχουν ως βάση την ιταλική γλώσσα και οι επεξήγηση βασικών εννοιών όπως η αναγνωσιμότητα (*Readabilty*) και το επίπεδο γλωσσομάθειας. Ακόμα, εξετάζονται διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης όπως το λογισμικό Read-IT (Dylan Tool), μετριούνται και αναλύονται δείγματα δυο εξεταστικών περιόδων ΚΠΓ, του Μαΐου 2015 και του Νοεμβρίου 2016, που είναι συνάμα και πιο πρόσφατες για να προσεγγίσει κανείς σύγχρονα δεδομένα. Το θεωρητικό πλαίσιο ολοκληρώνεται με μια εκτενής αναφορά σε δύο πολύ ενδιαφέρουσες παραμέτρους, την αξιοπιστία (*Validity*) και το ακριβοδίκαιο (*Fairness*) ενός τεστ (Elder & Harding, 2008).

Προχωρώντας στο δεύτερο μέρος της έρευνας γίνεται ανάλυση των δεδομένων της δειγματοληψίας, φτάνοντας έτσι στο τελικό προϊόν, στα κριτήρια προσδιορισμού επιπέδου γλωσσομάθειας και βαθμού δυσκολίας της παραγωγής γραπτού λόγου ενός τεστ.

Έρευνα

Οι δυο βασικοί άξονες στους οποίους κινήθηκε η έρευνα είναι το επίπεδο γλωσσομάθειας της παραγωγής του γραπτού λόγου, εν τοιαύτη περιπτώσει το διαβαθμισμένο επίπεδο Β, δηλ. Β1 και Β2, και ο βαθμός δυσκολίας αυτού του κειμένου. Εννοώντας βαθμό δυσκολίας, αναφερόμαστε στο βαθμό αναγνωσιμότητάς του ως προς διάφορα χαρακτηριστικά που απαρτίζουν τον τελικό σκοπό της εργασίας, όπως αναφέρθηκε πρωτύτερα στην εισαγωγή. Έτσι λοιπόν, ξεκινώντας από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, γίνεται διαχωρισμός της έννοιας της αναγνωσιμότητας, καθώς άλλη ερμηνεία προσδίδεται στον όρο "*Legibility*" και άλλη στον όρο "*Readability*".

Legibility

Με τον όρο «*Legibility*» στην αγγλική γλώσσα ή «*Leggibilità*» στην ιταλική, εννοούμε την μορφή της γραφής ενός χαρακτήρα ή μιας λέξης σχετικά με το μέγεθος (τη γραμματοσειρά, εάν μιλάμε για κείμενο στη ψηφιακή μορφή όπως στο word), το διάστημα μεταξύ των χαρακτήρων (MacKay, McCluskey & Mayes, 2010: 30), την αντίθεση των χαρακτήρων. Αυτές οι παράμετροι είναι συνυφασμένες με τον βαθμό δυσκολίας ανάγνωσης μιας λέξης, πρότασης ή ενός ολόκληρου κειμένου (Zuffi, Brambilla, Beretta & Scala, 2007: 1). Επί παραδείγματι, κείμενα που είναι ευανάγνωστα, είναι πιο εύκολα να διαβαστούν σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα εν συγκρίσει με άλλα, όπου απαιτείται συχνά μεγαλύτερη προσπάθεια και περισσότερος χρόνος για να κατανοηθούνε από τον αναγνώστη. Συνεπώς, ένας μεγαλύτερος βαθμός αναγνωσιμότητας χαρακτήρων οδηγεί παράλληλα στην ικανότητα να αναγνωρίσει κανείς πιο γρήγορα λέξεις και προτάσεις, επομένως μπορεί να διαβάσει ένα κείμενο με μεγαλύτερη ταχύτητα. Η ευκολία, λοιπόν, ανάγνωσης και ο βαθμός δυσκολίας ενός κειμένου είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και σχηματίζουν τον θεμέλιο λίθο για να παραχθούν όσο το δυνατόν πιο άρτια κείμενα.

Readability

Η αναγνωσιμότητα κατά τον αγγλικό όρο είναι το σύνολο των στοιχείων ενός κειμένου που επιδρούν κατά την ανάγνωσή του. Με άλλα λόγια, τα κριτήρια της αναγνωσιμότητας σχετικά με την κατανόηση του κειμένου είναι ένας τρόπος μέτρησης της κατανόησης του κειμένου. Από την άλλη, η επιλογή των κριτηρίων αυτών εξαρτάται από την ανάγκη και τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη (Dale & Chall, 1949). Η ταχύτητα με την οποία διαβάζει κανείς ένα κείμενο είναι ένας παράγοντας πολύ σημαντικός, ειδικά κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης, καθότι π.χ. διαβάζοντας πιο γρήγορα μια οδηγία ή ένα κείμενο, υπάρχει δυνατότητα καλύτερης κατανόησής του αφενός, και αφετέρου υπάρχει οικονομία χρόνου κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Φόρμουλες αναγνωσιμότητας

Εδώ και δεκαετίες έχουν γίνει μελέτες και προσπάθειες για να βρεθούν φόρμουλες αναγνωσιμότητας, με τις οποίες γίνεται η μέτρηση του βαθμού δυσκολίας μιας λέξης ή πρότασης και κειμένων (Long & Christensen, 2011).

Πίνακας 1: Κείμενα από δείγματα των διαφορών μεταξύ του μέσου όρου των επιπέδων των 6 φορμουλών

Formulae	FOG	Flesch-Kincaid	Spache	Dale-Chall	ATOS
SMOG Differences between means t Significance (2-tailed)	.84 6.63 **	2.68 18.19 **	2.59 -8.02 **	3.24 16.67 **	3.51 17.22 **
FOG Differences between means t Significance (2-tailed)		1.84 17.22 **	1.75 7.49 **	4.08 9.96 **	3.51 12.61 **
Flesch-Kincaid Differences between means t Significance (2-tailed)			0.9 -.40	5.92 15.48 **	.83 3.90 **
Spache Differences between means t Significance (2-tailed)				5.83 30.59 **	.92 3.90 **
Dale-Chall Differences between means t Significance (2-tailed)					6.75 21.98 **

Μεταξύ άλλων, οι φόρμουλες Fog, Spache, SMOG, Flesch-Kincaid, Dale-Chall, ATOS, Fry (πίνακας 1 όπου διακρίνεται η διαφορά των επιπέδων του μέσου όρου ενός κειμένου με μέγιστη τιμή ανάμεσα στη φόρμουλα Dale-Chall και ATOS, δηλ. 6.75%) έχουν χρησιμοποιηθεί πολλάκις σε παλαιότερες έρευνες και μετρήσεις της αγγλικής γλώσσας, ενώ βάσει αυτών δημιουργήθηκαν για την ιταλική γλώσσα οι δείκτες READ-IT και GULPEASE (η μαθηματική εξίσωση γι' αυτό τον δείκτη είναι 89 – LP/10 + FRx3**,** όπου 89 ένας αλγόριθμος, LP/10 τα γράμματα X 100/σύνολο λέξεων και FRx3 οι φράσεις X 100/σύνολο λέξεων) και η φόρμουλα Flesch – Vacca (η μαθηματική εξίσωση είναι 206 – 0,65 S – W**,** όπου S το σύνολο των συλλαβών ανά 100 λέξεις και W ο μέσος όρος λέξεων ανά πρόταση σε ένα δείγμα 100 λέξεων) μέσω των οποίων μπορεί κανείς να μετρήσει π.χ. το μέγεθος μιας λέξης ή μιας πρότασης, τον αριθμό συλλαβών ανά 100 λέξεις, τον μέσο όρο λέξεων μιας φράσης σε ένα δείγμα 100 λέξεων κ.α. Τα συγκεκριμένα τεχνολογικά μέσα συνδράμουν πάρα πολύ στη σωστή αξιολόγηση ενός κειμένου, αφού γίνεται με τρόπο αντικειμενικό, γρήγορο και αξιόπιστο. Οι φόρμουλες καλούνται να δώσουν λύσεις σε μετρήσεις που δεν μπορούν εύκολα να βρεθούν ανθρώπινα, αφού πρόκειται περί μαθηματικών εξισώσεων και αλγόριθμων με μεγάλη ακρίβεια και αποτελεσματικότητα.

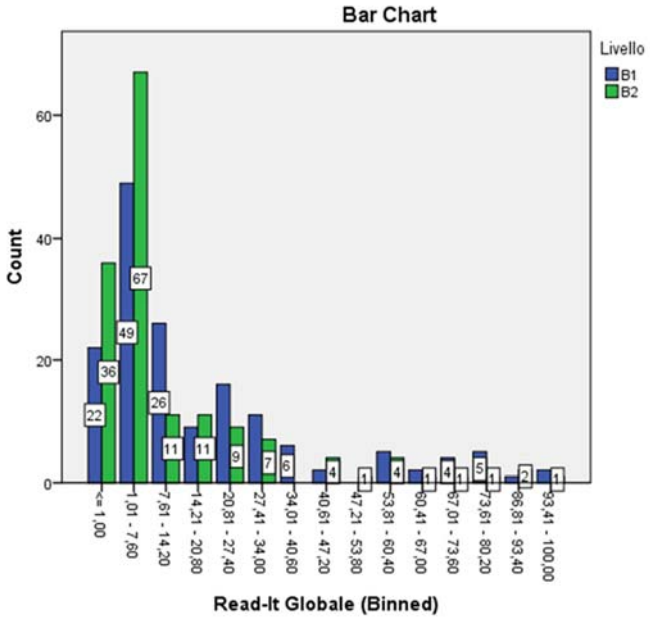
Μέθοδος

Κατά πρώτον, για την παρούσα έρευνα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν έγκυρα δείγματα που έχουν παραχθεί σε πρόσφατες εξεταστικές περιόδους από έναν μεγάλο όγκο Ελλήνων υποψηφίων και να γίνει προσέγγιση σε πιο σύγχρονα δεδομένα. Κατά δεύτερον, έπρεπε να βρεθεί τεχνολογικός τρόπος, ώστε αυτά να ψηφιοποιηθούν. Αυτές ήτανε οι τρεις βασικότερες προϋποθέσεις για να καταλήξουμε σε απτά, τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Γι' αυτό το λόγο υπήρχε επιλογή τουλάχιστον 10.000 δειγμάτων των εξετάσεων ΚΠΓ που παραχωρήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδος. Από αυτά επιλέχθηκαν με τυχαίο κλήρο 1000 σε τέσσερις διαφορετικές φάσεις. Από τη κάθε φάση επιλέχθηκαν κάθε φορά

250 δείγματα και, εν συνεχεία, εξ' αυτών 20. Έτσι, έχουμε συνολικά 4Χ20=80 δείγματα. Ως τελικό σύνολο δειγμάτων πρόεκυψαν από τα παραπάνω, 316 παραγόμενα κείμενα της εξεταστικής περιόδου Νοεμβρίου 2015 και Μαΐου 2016 για τα επίπεδα Β1 και Β2, τα οποία ψηφιοποιήθηκαν προσεκτικά δια χειρός μετατρέποντάς σε μορφή word. Έπειτα έγιναν μετρήσεις με το εργαλείο READ-IT (Dell'Orletta, Wieling, Cimino, Venturi & Montemagni, 2014: 164) από όπου πηγάζουν τα απαραίτητα δεδομένα προς ανάλυση και επεξεργασία. Έπειτα καταχωρήθηκαν στο πίνακα SPSS 24 και αναλύθηκαν αρχικά μεμονωμένα και μετά διαμέσου της παραγοντικής ανάλυσης που εξήγαγε και το τελικό προϊόν, τα νέα δεδομένα, δηλ. τα κριτήρια που θα αναφερθούν παρακάτω στα συμπεράσματα της έρευνας. Το πιο χρονοβόρο διάστημα ήτανε η μετατροπή των κειμένων σε ψηφιακή μορφή, ενώ η δυσκολότερη φάση της έρευνας σημειώθηκε ακριβώς κατά την περίοδο της μελέτης και χρήσης του λογισμικού SPSS, καθώς η ανάγνωση και επεξεργασία των δεδομένων έχρηζε επίπονης διεργασίας και πλήρους αφοσίωσης για να καταλήξουμε σε νέα και χρήσιμα στοιχεία που θα συνδράμουν στη τρέχουσα, αλλά και σε μελλοντικές έρευνες.

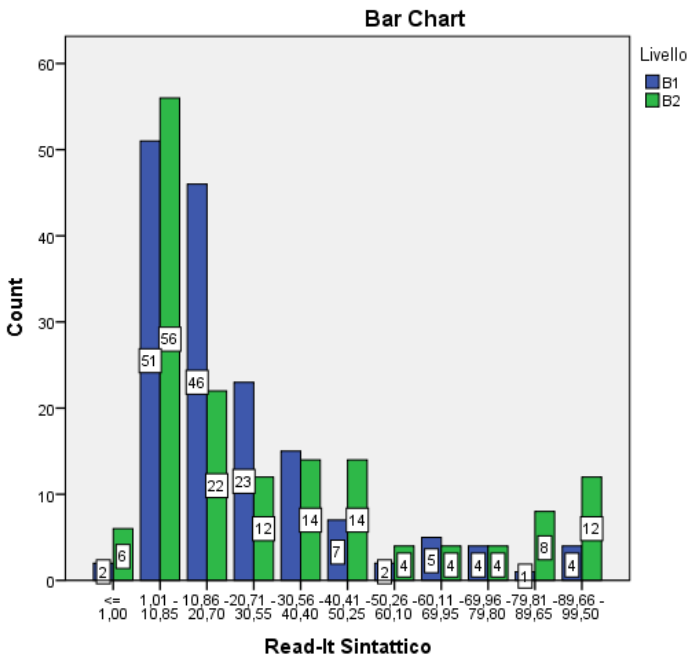
Ανάλυση

Αναλυτικά, παρατηρεί κανείς στους παρακάτω πίνακες και στα γραφήματα σημαντικά δεδομένα όπως η ικανότητα ή και δυσκολία Ελλήνων χρηστών της Ιταλικής γλώσσας ως προς τη χρήση γλωσσολογικών χαρακτηριστικών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας και βαθμό δυσκολίας.



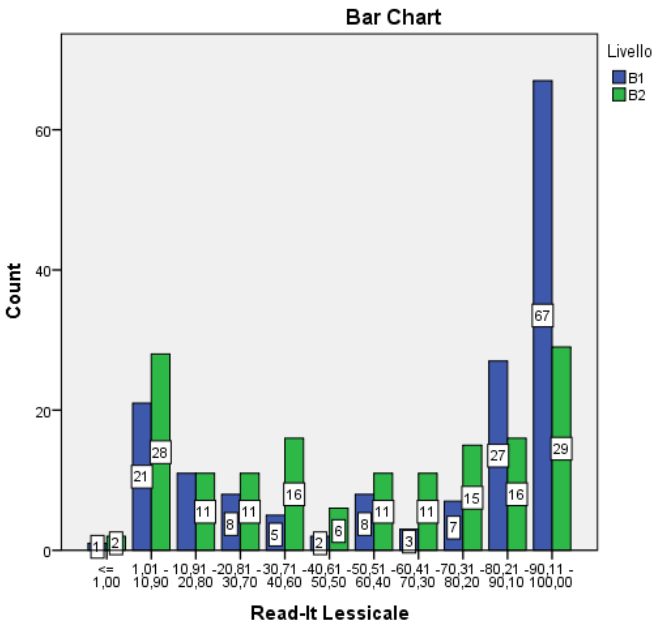
Γράφημα 1: Απεικόνιση αποτελεσμάτων του βαθμού δυσκολίας ανά επίπεδο

Στο γράφημα 1 παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των κειμένων σε σχέση του βαθμού δυσκολίας με το επίπεδο γλωσσομάθειας κυμαίνεται μεταξύ 1.01-7.60%, όπου 67 παραγόμενα κείμενα είναι του επιπέδου Β2 και 49 του Β1. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι όσο περισσότερο πλησιάζει το ποσοστό προς το 100%, ο βαθμός δυσκολίας φαίνεται να είναι μεγαλύτερος. Επομένως, στο παρόν γράφημα βλέπουμε έναν μεγάλο όγκο γραπτών έως περίπου το μέσο όρο, δηλ έως το 34%. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι τα κείμενα που έχουν παραχθεί από Έλληνες χρήστες είναι μεν ικανοποιητικά, θα μπορούσαν όμως να είναι πιο ικανοποιητικά, εάν είχανε χρησιμοποιηθεί βασικά χαρακτηριστικά όπως θα δούμε στους επόμενους πίνακες και σε γραφήματα.



Γράφημα 2: Απεικόνιση των αποτελεσμάτων του δείκτη READ-IT Sintattico ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

Στο γράφημα 2 βλέπουμε ότι η πλειοψηφία (107 κείμενα, ήτοι 56 του επιπέδου B2 και 51 του B1) σημειώνει μόνο 1,01-10,85%. Από αυτό μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι οι Έλληνες υποψήφιοι δείχνουν να έχουν δυσκολία στη χρήση συντακτικών και γραμματικών φαινομένων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην ιταλική γλώσσα. Παρότι δεν υπάρχει κανένα κείμενο που να αγγίζει το 100% , αυτό δεν σημαίνει ότι στα κείμενα απουσιάζει πλήρως η ορθή χρήση συντακτικών και γραμματικών χαρακτηριστικών. Αυτό διακρίνεται σε ένα ευρύτερο φάσμα ποσοστιαίων μονάδων, αφού εμφανίζονται και στα δυο επίπεδα σε όλη τη κλίμακα του γραφήματος. Αντίθετα, σε πολλά κείμενα του B1 και B2 επιπέδου παρατηρήθηκαν σοβαρά λάθη στην ορθογραφία (π.χ. σύγχυση λέξεων με άλλες διαφορετικών ξένων γλωσσών όπως η αγγλική, ισπανική ή γαλλική) και στη γραμματική (απουσία κλίσης ρημάτων ανά πρόσωπο, χρόνο και έγκλιση) ή και έλλειψη δευτερευουσών προτάσεων σε κάποια από τα κείμενα. Τα συγκεκριμένα στοιχεία πιθανολογείται ότι είναι από τις αιτίες που συμβάλλουν στο να διακρίνουμε έναν μικρότερο βαθμό δυσκολίας στα κείμενα. Από την άλλη, λόγω του ότι οι συγγραφείς τους δεν είναι Ιταλοί ούτε έχουν ως μητρική γλώσσα την ιταλική ούτε όμως είναι δίγλωσσοι, μας δείχνει ότι τα αποτελέσματα για το διαβαθμισμένο επίπεδο B (B1+B2) είναι αρκετά ικανοποιητικά και θετικά. Στην επόμενη παράγραφο και στο επόμενο γράφημα θα παρατηρήσουμε περίπου τα ίδια αποτελέσματα στο πεδίο της λεξιλογικής ανάλυσης.



Γράφημα 3: Απεικόνιση αποτελεσμάτων του δείκτη Read-It Lessicale ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

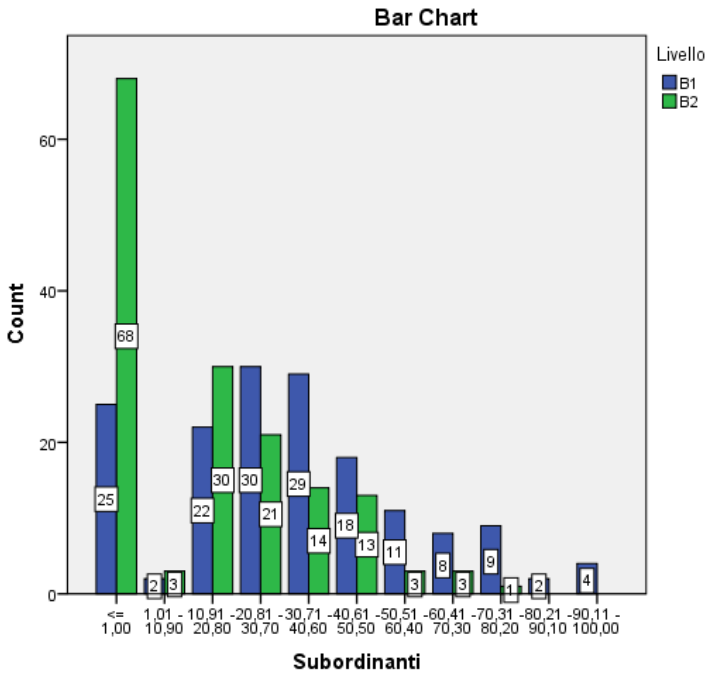
Ο δείκτης Read-It Lessicale εστιάζει στα λεξιλογικά χαρακτηριστικά του κειμένου και συμπεριλαμβάνει τη σύνθεση και την επάρκεια λεξιλογίου. Στο γράφημα 3 παρατηρείται ότι 67 κείμενα του επίπεδου B1 και 29 του B2 άγγιξαν τον μέγιστο βαθμό (90,11 - 100,00%). Επιπλέον, υπάρχει διασπορά διαφορετικών ποσοστών και στα δυο επίπεδα, γεγονός που δείχνει ότι σε αρκετά κείμενα έχει γίνει χρήση λεξιλογικών στοιχείων (βασικό λεξιλόγιο, υψηλή λεξιλογική πυκνότητα, λεξιλόγιο υψηλής χρήσης). Ακόμα, παρατηρούμε έναν όγκο γραπτών κειμένων, δηλ. 28 του επιπέδου B2 και 21 του B1, που κυμαίνεται μεταξύ 1,01-10,90%. Αυτό συνεπάγεται ίσως από την εικόνα που μας δείχνουν κάποια κείμενα, στα οποία δεν έγινε ορθή χρήση της ιταλικής. Αυτό σημαίνει ότι αρκετοί χρήστες μπέρδεψαν βασικό λεξιλόγιο χρησιμοποιώντας βασικές λέξεις που μοιάζουν μεν με εκείνες της ιταλικής, ωστόσο ή γράφονται διαφορετικά ή δεν υφίστανται καθόλου στην ιταλική. Αυτό ίσως συμβαίνει διότι οι Έλληνες υποψήφιοι συχνά γνωρίζουν ήδη μια άλλη ξένη γλώσσα όπως την αγγλική, οπότε και εύκολα μπορούν να μπερδευτούν. Ένας άλλος λόγος, είναι η συχνή επανάληψη λεξιλογίου που βλέπουμε σε αρκετά κείμενα. Η επαναλαμβανόμενη χρήση ίδιων λέξεων οδηγεί σε ένα χαμηλότερο επίπεδο δυσκολίας κειμένου και αποτελεί εμπόδιο στη θετική αξιολόγηση της συνολικής εικόνας του κειμένου. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η έλλειψη σπάνιου, πιο εξειδικευμένου λεξιλογίου, όπου βέβαια αυτό απαιτείται. Κείμενα που εμπεριέχουν λεξιλόγιο που δεν χρησιμοποιείται ευρέως, αυτομάτως θα μπορούσε να αυξήσει τον βαθμό δυσκολίας τους.

Πίνακας 2: Αποτέλεσμα του συνόλου των συνδέσμων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

Subordinanti * Livello Crosstabulation

Count

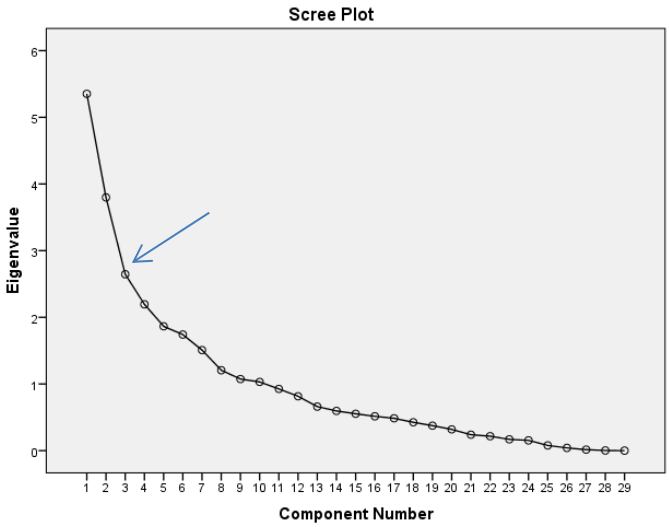
		Livello		
		B1	B2	Total
Subordinanti	<= 1,00	25	68	93
	1,01 - 10,90	2	3	5
	10,91 - 20,80	22	30	52
	20,81 - 30,70	30	21	51
	30,71 - 40,60	29	14	43
	40,61 - 50,50	18	13	31
	50,51 - 60,40	11	3	14
	60,41 - 70,30	8	3	11
	70,31 - 80,20	9	1	10
	80,21 - 90,10	2	0	2
	90,11 - 100,00	4	0	4
Total		160	156	316



Γράφημα 4: Απεικόνιση του αποτελέσματος του συνόλου των συνδέσμων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας

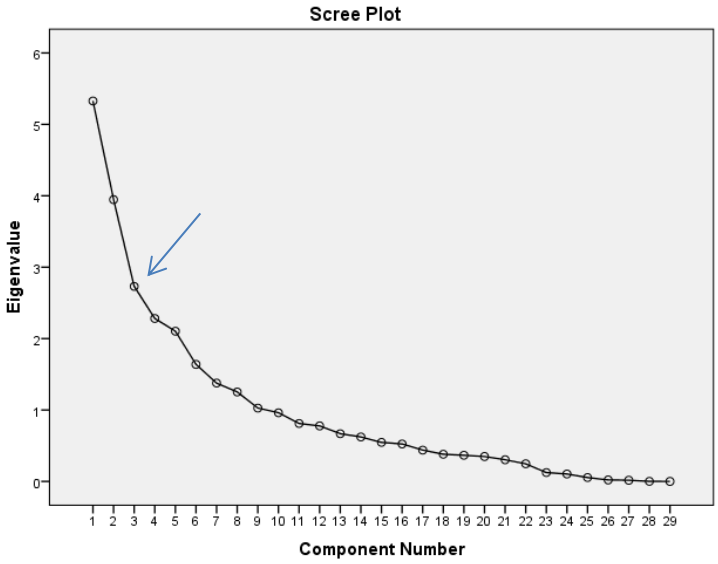
Στο πίνακα 2 και στο γράφημα 4 βλέπουμε κατά την ομαδοποίηση, ότι το μεγαλύτερο μέρος των γραπτών, δηλ. η πρώτη κλάση (25 παραγόμενα κείμενα του B1 και 68 του B2), χρησιμοποίησε ελάχιστους συνδέσμους (<= 1,00). Ο μέσος όρος, δηλ. 18 κείμενα του B1 και 13 του B2 τους χρησιμοποίησαν 40,61% - 50,50% . Το αποτέλεσμα μας φανερώνει ότι πολλοί Έλληνες χρήστες δυσκολεύονται στη χρήση σύνθετων ή και απλών συνδέσμων. Συνεπώς, αυτό είναι αιτία για τη μείωση βαθμού δυσκολίας και του επιπέδου, παρά ταύτα υπάρχουν και χρήστες που κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν έναν αριθμό συνδέσμων. Βλέποντας τον πίνακα, βλέπουμε ότι ανά επίπεδο λιγοστεύουν οι χρήστες που παρήγαγαν κείμενα που περιλαμβάνουν συνδέσμους. Επομένως, όσο αυξάνει το επίπεδο και ο βαθμός δυσκολίας, τόσο μειώνεται η χρήση συνδέσμων που αποτελεί ίσως αρνητικό στοιχείο στο τελικό αποτέλεσμα της συνολικής αξιολόγησης του κειμένου.

Βάσει των παραπάνω δεδομένων περνάμε στη παραγοντική ανάλυση για την επαλήθευση των αρχικών υποθέσεων. Ακολουθούν γραφήματα που δείχνουν πιθανή συσχέτιση με τα ήδη υπάρχοντα στοιχεία που θα βγάλουν και τα τελικά συμπεράσματα.



Γράφημα 5: Scree plot των τριών πρώτων νέων συνιστωσών των μεταβλητών για το επίπεδο Β1

Με βάση το γράφημα 4, η πρώτη συνιστώσα είναι η πιο υψηλή (5,35%) για τα παραγόμενα κείμενα επιπέδου Β1. Ακολουθεί η δεύτερη (3,80%) και η τρίτη (2,65%). Οι πιθανές μεταβλητές που συνθέτουν τον πρώτο νέο παράγοντα που προκύπτει από τα δεδομένα για το επίπεδο Β1 είναι το βασικό λεξιλόγιο (96%), το μάκρος των λέξεων (92%) και ο αριθμός των προτάσεων (93%).



Γράφημα 6: Scree plot των τριών πρώτων νέων συνιστωσών των μεταβλητών για το επίπεδο Β2

Αντίστοιχα κατά τον ίδιο τρόπο, για το επίπεδο Β2, στο γράφημα 5, η πρώτη συνιστώσα είναι η πιο υψηλή (5,32%) για τα παραγόμενα κείμενα επιπέδου Β2. Ακολουθεί η δεύτερη (3,95%) και η τρίτη (2,73%). Οι πιθανές μεταβλητές που συνθέτουν τον πρώτο νέο παράγοντα που προκύπτει από τα δεδομένα για το επίπεδο Β2 είναι το μάκρος των λέξεων (94%), ο αριθμός των προτάσεων (93%) και ο δείκτης Gulpease (90%).

Πίνακας 3: Μεταβολές και διαφορές μεταξύ των μεταβλητών «ουσιαστικά», «κύρια ονόματα», «επίθετα», «ρήματα», «προθέσεις», «σύνδεσμοι»

Communalities

	Initial	Extraction
Sostantivi	1,000	,243
Nomi Propri	1,000	,592
Aggettivi	1,000	,454
Verbi	1,000	,479
Congiunzioni	1,000	,587
Coordinanti	1,000	,856
Subordinanti	1,000	,844
Proposizioni Principali	1,000	,873
Proposizioni subordinate	1,000	,874

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Βάσει του πίνακα 3, εάν οι εξαγωγές σημειώνουν τιμές πάνω από 0,5%, τότε η μεταβολή θα είναι υψηλή. Επομένως, η τιμή 0,874, δηλ. 87,4%, είναι η υψηλότερη, ενώ η τιμή που προκύπτει για τα ουσιαστικά (24,3%), η χαμηλότερη. Στη περίπτωση, λοιπόν, που η τιμή είναι χαμηλή για τη συσχέτιση μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών, δεν είναι συμβατή και σχετική με τον παράγοντα που συνθέτουν οι υπόλοιπες μεταβλητές και θα μπορούσε να αφαιρεθεί από την ερευνητική ανάλυση, διότι είναι σχεδόν μηδενικής αξίας, αφού δεν φαίνεται να έχει μεγάλη παραλλαγή. Αντίθετα, οι τέσσερις τελευταίες μεταβλητές θα μπορούσαν να συνθέσουν τον πρώτο κυριότερο νέο παράγοντα. Ο δεύτερος θα μπορούσε να αποτελείται από τα κύρια ονόματα και τους συνδέσμους και, τέλος, ο τρίτος από τα ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα που φέρουν τιμές μικρότερες του 0,5%, άρα είναι λιγότερο σημαντικές.

Συμπεράσματα

Από τα νέα δεδομένα έχουμε τις εξής παρατηρήσεις στα βασικά ερωτήματα της έρευνας: 1. Το επίπεδο γλωσσομάθειας είναι αλληλένδετο με το βαθμό δυσκολίας, καθώς όσο μεγαλώνει το πρώτο μικραίνει το άλλο και αντίστροφα (υπάρχει μεταξύ των δύο σχέση αντιστρόφως ανάλογη). 2. Βλέπουμε ότι γεννιούνται νέοι παράγοντες, δηλ. κριτήρια που συμβάλλουν στην αύξηση του βαθμού δυσκολίας που μπορούνε να επηρεάσουνε και τα δυο επίπεδα γλωσσομάθειας και είναι τα εξής: το βασικό λεξιλόγιο, το μάκρος των λέξεων, ο αριθμός των προτάσεων και ο δείκτης Gulpease. 3. Εκτός αυτών των νέων στοιχείων, η έρευνα εστιάζει και σε άλλους παράγοντες που οδηγούν είτε σε αρνητικά είτε σε θετικά αποτελέσματα στη παραγωγή του γραπτού λόγου όπως ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, συνοχή, λεξιλογική πυκνότητα, ορθογραφία. Επίσης είναι αξιοσημείωτο, ότι παράγοντες όπως είναι τα ουσιαστικά, επίθετα ή ρήματα, μοιάζουν να επηρεάζουν λιγότερο στο τελικό αποτέλεσμα της έρευνας, ενώ αντίθετα, οι σύνδεσμοι και οι προθέσεις παίζουν ιδιαίτερο ρόλο. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι νέα στοιχεία όπως τα τελευταία που αναφέρθηκαν, διαφοροποιούν τα παραγόμενα κείμενα ανά επίπεδο και αυξάνουν το βαθμό δυσκολίας του. Όλα τα παραπάνω απαρτίζουν τα κριτήρια εκείνα που θα βοηθούσαν ενδεχομένως σε μελλοντικές έρευνες στο πεδίο της γλωσσολογίας και τη κατασκευή καινοτόμων λογισμικών όπως το εργαλείο READ-IT για μια πιο ακριβοδίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση

παραγόμενων κειμένων για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας διαφόρων πιστοποιητικών γλωσσομάθειας και για όλες τις ξένες γλώσσες.

Αναφορές

Beacco, J.-C., 2017. *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue-Un manuale Contributo all'insegnamento delle Lingue e al Piano Trentino Trilingue*. In Trento: IPRASE-Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa, Working Paper (5).

Dale, E., Chall, J. S., 1949. *The Concept of Readability.* In National Council of Teachers of English, p. 1-47.

Dell'Orletta, F., Montemagni, S., Venturi, G., 2011. READ–IT: *Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification.* In Association for Computational Linguistics, p. 73-83.

Dell'Orletta, F., Wieling, M., Cimino, M., Venturi, G., Montemagni, S., 2014. *Assessing the Readability of Sentences: Which Corpora and Features?* In Association for Computational Linguistics, p. 163-164.

Elder, C., Harding, L., 2008. *Language testing and English as an international language.* In Australian Journal of Applied Linguistics. In Australian Review of Applied Linguistics, 31 (3), p. 341-343.

Lenzner, T., 2014. *Are Readability Formulas Valid Tools for Assessing Survey Question Difficulty?* In Sociological Methods & Research, 43 (4), p. 678-681.

Long, L. N., Christensen, W. F., 2011. *Does the Readability of Your Brief Affect Your Chance of Winning an Appeal?* In The Journal of appellate practice and process, 12 (1), p. 148-149.

Mackay, N., McCluskey, A., Mayes, R., 2010. *The Log Handwriting Program Improved Children's Writing Legibility: A Pretest–Posttest Study.* In American Journal of Occupational Therapy, 64, p. 30.

Zuffi, S., Brambilla, C., Beretta, G., Scala, P., 2007. *Human Computer Interaction: Legibility and Contrast.* In IEEE. p. 1.

Βεντούρης, Α., 2020. Η διαμόρφωση κοινωνικής αντίληψης σχετικά με την αξία μιας γλώσσας, ως εργαλείο επιβολής γλωσσικής πολιτικής: Η περίπτωση της ιταλικής στην Ελλάδα. *Ο πολιτικός και παιδαγωγικός λόγος για την ξενόγλωσση εκπαίδευση.* Αθήνα: Πεδίο, σελ. 215-238.

Η εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η συσχέτισή της με τη δυνατότητα δημιουργίας όρων «συνέχειας» στις δύο βαθμίδες υποχρεωτικής φοίτησης

Χατζηκυριάκου Γιάννης
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, , MEd, PhD, Υποδιευθυντής 1ου Δημ. Σχ. Δράμας
chatzikyr@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί το θέμα της επίδρασης του αιτιολογικού παράγοντα της διαφορετικά εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πρόκληση δυσκολιών μετάβασης των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται ως βασικότερη αιτία των δυσχερειών της μετάβασης το διαφορετικό διδακτικό/επικοινωνιακό στιλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, ενώ οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι περισσότερο ευθύνονται τα μαθησιακά «κενά» των μαθητών που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο. Τέλος, όσον αφορά το κεντρικό ζήτημα των επιμέρους παραμέτρων της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της δυνατότητας αυτών να δημιουργήσουν όρους «συνέχειας» στις δύο βαθμίδες, παρατηρείται μια ευρύτερη αποδοχή των δηλώσεων αυτών από τους δασκάλους σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας.

Λέξεις κλειδιά: Εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία, δάσκαλοι-καθηγητές, «συνέχεια» δύο βαθμίδων.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο της παιδαγωγικής συζήτησης βρίσκεται το θέμα της μετακίνησης των μαθητών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη (μετάβαση) και ειδικότερα στο πλαίσιο της υποχρεωτικής φοίτησης (από το δημοτικό στο γυμνάσιο), καθώς τα πορίσματα των σχετικών ερευνών, ελληνικών και διεθνών, αποκαλύπτουν την ύπαρξη τόσο θετικών προκλήσεων αλλά και σημαντικών «δυσχερειών» στη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία.

Η μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο συνήθως συνοδεύεται από άγχος, φόβο και ανασφάλεια, η οποία εκπορεύεται αφενός από την μελλοντική επίδοσή τους στα μαθήματα και αφετέρου σχετίζεται με την αλλαγή του οργανωτικού περιβάλλοντος και της επακόλουθης προσαρμογής τους στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Οι δυσκολίες που ανακύπτουν για τους μαθητές αφορούν κυρίως στις γνωστικές απαιτήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της επόμενης βαθμίδας, στις διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο γυμνάσιο και στις νέες μορφές αξιολόγησης της επίδοσής τους (Ψάλτης, 2008).

Σύμφωνα με τους Βρυνιώτη και Ματσαγγούρα (2005), η μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη εμπεριέχει σύνθετες και αλλεπάλληλες διαδικασίες αλλαγών που επηρεάζουν σημαντικά πολλές όψεις της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Οι ίδιοι επισημαίνουν πως σε ατομικό επίπεδο απαιτείται από πλευράς μαθητών η διαχείριση ποικίλων συναισθημάτων, όπως η προσμονή, η χαρά, η έκπληξη, ο φόβος, η αγωνία, η ευχαρίστηση, η υπερηφάνεια και η ικανοποίηση. Από την άλλη, οι κοινωνικές συνδιαλλαγές του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον διευρύνονται για να συμπεριλάβουν το πλέγμα των νέων σχέσεών του με τους καθηγητές, τους νέους συμμαθητές και με την οικογένεια, καθώς μεταβάλλονται οι απαιτήσεις του νέου τους ρόλου ως μαθητών ενός «δυσκολότερου» σχολείου. Συνακόλουθα, θεωρείται ομαλή η μετάβαση στην περίπτωση που ο μαθητής αισθάνεται ασφαλής, χαλαρός

και άνετος στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής διαπραγμάτευσης των προκλήσεων της νέας καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, τόσο στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων όσο και σε εκείνον της ακαδημαϊκής του επίδοσης (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Για ορισμένα παιδιά αυτή η νέα προοπτική περιλαμβάνει μια συναρπαστική στιγμή στη ζωή τους, η οποία τους παρέχει τις ευκαιρίες για καινούριες εμπειρίες με ταυτόχρονη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων. Όμως για κάποιους άλλους μαθητές η μετάβαση αυτή εξελίσσεται σε μια περίοδο ανασφάλειας, άγχους και απώλειας της εμπιστοσύνης τους. Αυτοί οι αρνητικοί παράγοντες είναι δυνατό να οδηγήσουν στη διαμόρφωση μιας αντίστοιχης στάσης έναντι της σχολικής μάθησης, καθώς και να επηρεάσουν δυσμενώς τη γενικότερη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του νέου ατόμου (Sutherland et al., 2010).

Όπως αναφέρουν οι Hargreaves, Earl & Ryan (1996), η μετάβαση αφορά μια χρονική φάση κατά την οποία συντελούνται τρεις παράλληλες διαδικασίες. Πρώτον, η μετάβαση περιλαμβάνει την εποχή στην οποία πραγματοποιείται για τους μαθητές το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, κατά δεύτερον την περίοδο προσαρμογής τους από ένα θεσμικό πλαίσιο σε ένα άλλο με διαφορετικούς κανόνες και υψηλότερες απαιτήσεις και προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς. Και ως τρίτη διαδικασία περιλαμβάνει το μετασχηματισμό παγιωμένων κοινωνικών ομάδων των παιδιών σε νέες διαφοροποιημένες κοινωνικές σχέσεις (Hargreaves et al., 1996).

Μια σειρά από αιτίες γι' αυτό το αρνητικό αποτέλεσμα της «υποχώρησης» της σχολικής προόδου των παιδιών έχει εντοπιστεί από τους εκπαιδευτικούς ερευνητές. Μεταξύ άλλων αναφέρονται λόγοι που αφορούν στο χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον, στην έναρξη του σταδίου της εφηβείας, στο φαινόμενο του εκφοβισμού από τους μεγαλύτερους μαθητές (bullying), στον αποχωρισμό από παλιούς φίλους, στη μακρινή διαδρομή για το νέο σχολείο, στην έλλειψη εξοικείωσης με τη μετακίνηση από τάξη σε τάξη, στην αδυναμία προσαρμογής σε πολλούς εναλλασσόμενους εκπαιδευτικούς και σε μια ποικιλία από διαφορετικά εφαρμοζόμενα στυλ διδασκαλίας, και τέλος στην απουσία «συνέχειας» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μεταξύ των δύο βαθμίδων (Galton et al., 2000).

Η έννοια της εκπαιδευτικής μετάβασης

Η πορεία της ζωής του κάθε αναπτυσσόμενου ατόμου περιλαμβάνει μια ακολουθία επιμέρους φάσεων και μεταβάσεων, που αρχίζουν με τη γέννηση και ολοκληρώνονται με το θάνατό του. Στη σύγχρονη μετα-βιομηχανική εποχή, με τις τεχνολογικές υπηρεσίες και τους καλά οργανωμένους κοινωνικούς θεσμούς, φαίνεται να υπάρχουν πέντε κοινωνικές φάσεις της ανθρώπινης εξέλιξης, που είναι άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο ευδιάκριτες. Αυτές είναι η παιδική ηλικία, η εφηβεία, η πορεία προς την ενηλικίωση, η ενήλικη ζωή και τα γηρατειά (Heinz, 2008). Ως εκ τούτου, οι αλλαγές στο εξελικτικό επίπεδο του ατόμου σηματοδοτούν και την έναρξη σε αλλεπάλληλες διαδικασίες μετάβασης, που μπορεί να αφορούν διάφορες πλευρές της ζωής του, όπως την προσωπική (γάμος, απόκτηση παιδιών, διαζύγιο, ασθένεια), την επαγγελματική (είσοδος στην εργασία, ανεργία, συνταξιοδότηση) και την εκπαιδευτική (μετάβαση από την οικογένεια στον παιδικό σταθμό και κατόπιν στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα υπάρχει στη βιβλιογραφία η διάκριση μεταξύ φυσικών και κοινωνικών μεταβάσεων, οι οποίες αποτελούν βασικό συστατικό στοιχείο της προσωπικής και κοινωνικής ζωής του ατόμου (Anderson et al.,2000). Οι φυσικές μεταβάσεις σηματοδοτούν το πέρασμα από τη μία αναπτυξιακή περίοδο στην επόμενη και χαρακτηρίζονται από αντίστοιχες βιολογικές, νοητικές και συναισθηματικές αλλαγές του αναπτυσσόμενου ατόμου. Ενώ οι κοινωνικές μεταβάσεις προσδιορίζουν τη διαδικασία ενσωμάτωσης των ατόμων ή των ομάδων στην τυπική δομή των κοινωνικών συστημάτων, όπως είναι το εκπαιδευτικό και το στρατιωτικό σύστημα και διέπονται από θεσμοθετημένους κανόνες. Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις οι φυσικές και κοινωνικές μεταβάσεις συμπίπτουν, όπως για παράδειγμα η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο με την

αναπτυξιακή περίοδο της εφηβείας, με συνέπεια οι προκλήσεις που αναδύονται για το άτομο να επιτείνονται ακόμη περισσότερο (Ματσαγγούρας, 2014 στο Γουργιώτου, 2014:27).

Ειδικότερα, για το χώρο της εκπαίδευσης ο όρος μετάβαση προσδιορίζει μια διαδικασία «μετακίνησης» των μαθητών από μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην αμέσως επόμενη. Αυτές οι μεταβάσεις μπορούν να σηματοδοτούν αλλαγές σε επίπεδο χώρου, εκπαιδευτικών, Αναλυτικού Προγράμματος και φιλοσοφίας (Margetts, 1999). Οι σχολικές μεταβάσεις στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα ξεκινούν από την πρώιμη ηλικία του ατόμου και συνιστούν υποχρεωτικές και κοινωνικά θεσμοθετημένες αλλαγές. Τέτοιες εκπαιδευτικές μεταβάσεις (*educational transition*) αποτελούν οι ακόλουθες: (Ματσαγγούρας, 2014 στο Γουργιώτου, 2014:27)

από το σπίτι στο Νηπιαγωγείο (Προσχολική Αγωγή)
από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)
από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)
από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)
από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο (Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι)
από το Πανεπιστήμιο στο στρατό ή στην αγορά εργασίας

Επίσης, η βιβλιογραφία στο χώρο της Παιδαγωγικής χρησιμοποιεί πολύ συχνά και τον όρο *σοκ μετάβασης* (transition/transfer shock) ή τον παραπλήσιο όρο *αντίκτυπο μετάβασης* (impact of transition/transfer). Οι όροι αυτοί υποδηλώνουν την έννοια της ανασφάλειας, του άγχους και της ανησυχίας που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της μετάβασής τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το άγχος της μετάβασης οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις πολυποίκιλες αλλαγές με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές στο νέο σχολικό περιβάλλον του γυμνασίου. Όπως αναφέρουν οι Βούλγαρης & Ματσαγγούρας (2007), ο όρος της μετάβασης αναφέρεται τόσο στην αλλαγή χρονιάς και επιπέδου εκπαίδευσης στην ίδια βαθμίδα του μαθητή, η οποία βέβαια είναι λιγότερο οδυνηρή, όσο και την αλλαγή σχολικής βαθμίδας και αντίστοιχου περιβάλλοντος. Στη νέα αυτή σχολική πραγματικότητα καλούνται οι μαθητές που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο να ανταποκριθούν με επιτυχία, ενεργοποιώντας παλιούς και αναπτύσσοντας καινούριους μηχανισμούς προσαρμογής (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2007:961).

Πολυάριθμες ερευνητικές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια διεθνώς για το ζήτημα της σχολικής μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως ένα κρίσιμο στάδιο στη διάρκεια του *«εκπαιδευτικού ταξιδιού»* (educational travel) του έφηβου μαθητή. Πρόκειται για μια χρονική περίοδο ορόσημο, καθώς σηματοδοτεί μια διακοπή στη συνέχεια της εκπαίδευσης και μπορεί να εξελιχθεί σε μια εποχή ευκαιριών προόδου και ανάπτυξης για τους νέους ανθρώπους. Ωστόσο, μπορεί να αποτελέσει παράλληλα και μια εποχή *«ευαλωτότητας»* (vulnerability) για τον ψυχισμό των εφήβων. Οι μαθητές καλούνται να εγκαταλείψουν τις οικείες κοινωνικές τους σχέσεις και τις καθορισμένες προσδοκίες του δημοτικού σχολείου και να εισέλθουν σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και διαδικαστικά χαρακτηριστικά. Αυτές οι αλλαγές καθιστούν τη μετακίνηση των μαθητών από την πρώτη στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, ένα ιδιαιτέρως σημαντικό γεγονός της ζωής τους (Carr, 2009).

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές η εκπαιδευτική μετάβαση περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: την *προετοιμασία, τη μεταφορά, την επαγωγή και την ενσωμάτωση* (Galton, Gray & Ruddock, 2000).

Η *προετοιμασία* αρχίζει νωρίς, όταν ο μαθητής είναι στο δημοτικό σχολείο, και περιλαμβάνει μια σειρά από δράσεις που αφορούν στο συναισθηματικό και το γνωστικό τομέα. Μέσα από αυτές ο μαθητής αναπτύσσει γνώσεις και δεξιότητες που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα και ως μέλος κοινωνικών ομάδων.

Η *μεταφορά* από το μαθητή αυτών των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων στο γυμνάσιο τον βοηθά να γεφυρώσει σε μια δεύτερη φάση τη μια βαθμίδα με την άλλη.

Η *επαγωγή* είναι μια καθημερινή διαδικασία χρησιμοποίησης και εξέλιξης των γνώσεων και των μηχανισμών που έχουν αποκτηθεί κατά την προετοιμασία και έχουν μεταφερθεί από το δημοτικό στο γυμνάσιο.

Η διαδικασία αυτή θα οδηγήσει στην *ενσωμάτωση,* την τελική φάση, στο τέλος της οποίας ο μαθητής αισθάνεται ασφαλής και σίγουρος για το νέο του ρόλο ως μαθητής του γυμνασίου.

Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, η διάρκεια της κάθε φάσης μπορεί να είναι διαφορετική για τον κάθε μαθητή. Συμπερασματικά, η καλή προετοιμασία της μετάβασης φαίνεται ότι μειώνει τους χρόνους των άλλων φάσεων, οπότε και η ενσωμάτωση έρχεται γρήγορα, φυσικά κι αβίαστα.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία ακολούθησε το παράδειγμα της ποσοτικής έρευνας και συγκεκριμένα αποτέλεσε μια έρευνα «πεδίου-επισκόπησης». Το βασικό ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν δύο δομημένα ερωτηματολόγια ηλεκτρονικής μορφής, ένα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και ένα για τους αντίστοιχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αποτελούνταν κυρίως από ερωτήσεις κλειστού τύπου με κοινό περιεχόμενο και μικρές διαφοροποιήσεις. Για τη στατιστική ανάλυση των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος «ανάλυση της διακύμανσης» (Analysis Of Variance - ANOVA).Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (statistical significance level) ορίσθηκε να είναι μικρότερο από το 0,05 (Εμβαλωτής κ.ά., 2006).

Ο πληθυσμός της έρευνας περιελάμβανε τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε διάφορους νομούς της χώρας. Ειδικότερα, επιλέχθηκε να αποσταλούν ηλεκτρονικά τα δομημένα ερωτηματολόγια στις ακόλουθες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ Π/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		
Α΄ Αθήνας	Ανατολικής Αττικής	Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Β΄ Αθήνας	Δυτικής Αττικής	Δυτικής Θεσσαλονίκης
Δράμας	Καβάλας	Ηρακλείου
Σερρών	Έβρου	Αιτωλοακαρνανίας
Ξάνθης	Ροδόπης	Λάρισας
Αχαΐας	Μαγνησίας	Μεσσηνίας
Πιερίας	Ιωαννίνων	

ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ				
Α΄ Αθήνας	Ανατολικής Αττικής	Ανατολικής Θεσσαλονίκης		
Β΄ Αθήνας	Δυτικής Αττικής	Δυτικής Θεσσαλονίκης		
Γ΄ Αθήνας	Δ΄ Αθήνας	Πειραιά	Ηρακλείου	Μαγνησίας
Δράμας	Καβάλας	Εύβοιας	Αχαΐας	Δωδεκανήσου
Σερρών	Έβρου	Χανίων	Βοιωτίας	
Ξάνθης	Ροδόπης	Ηλείας	Τρικάλων	
Ημαθίας	Λάρισας	Ιωαννίνων	Λέσβου	

Έτσι, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016 και συγκεκριμένα από το χρονικό διάστημα 1/3/2016 έως 21/06/2016, απεστάλησαν τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια και μέχρι το τέλος της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς ο αριθμός των αντίστοιχων συμπληρωμένων ήταν 409 για την πρωτοβάθμια και 395 αντίστοιχα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με την ερώτηση, η οποία αιτιολογεί τις «δυσκολίες προσαρμογής» ως συνέπεια της διαφορετικά εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των δύο βαθμίδων, οι δάσκαλοι με τις απαντήσεις τους δηλώνουν ότι «συμφωνούν πολύ» σε πολύ υψηλό ποσοστό της τάξης του 49,9%, με το αντίστοιχο ποσοστό των απαντήσεων των καθηγητών να είναι στο 44,8% για την ίδια διαβάθμιση. Ωστόσο, υπάρχει μεταξύ τους σημαντική διαφοροποίηση στα ποσοστά των απαντήσεών τους, καθώς για τους μεν δασκάλους ακολουθεί η διαβάθμιση «συμφωνώ πάρα πολύ» με ποσοστό 24,2%, ενώ για τους δε καθηγητές έπεται η διαβάθμιση «συμφωνώ μέτρια» με ποσοστό 36,5% (πίνακες 1Α-1Β). Οι πίνακες διαχωρίζονται σε εκείνους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (με διακριτό πράσινο χρώμα και το κεφαλαίο γράμμα Α) και στους αντίστοιχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (με διακριτό μπλε χρώμα και το κεφαλαίο γράμμα Β), καθώς διαθέτουν κοινό τίτλο θεματικής της ερευνητικής διαδικασίας.

Πίνακας 1Α: Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται κυρίως: Από τη διαφορετική εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία της Α΄ γυμνασίου

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
Έγκυρες τιμές	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	,2	,2	,2
	ΛΙΓΟ	9	2,2	2,2	2,4
	ΜΕΤΡΙΑ	96	23,5	23,5	25,9
	ΠΟΛΥ	204	49,9	49,9	75,8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	99	24,2	24,2	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	409	100,0	100,0	

Πίνακας 1Β: Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται κυρίως: Από τη διαφορετική εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία της Α΄ γυμνασίου

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
Έγκυρες τιμές	ΚΑΘΟΛΟΥ	6	1,5	1,5	1,5
	ΛΙΓΟ	16	4,1	4,1	5,6
	ΜΕΤΡΙΑ	144	36,5	36,5	42,0
	ΠΟΛΥ	177	44,8	44,8	86,8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	52	13,2	13,2	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	395	100,0	100,0	

Σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εντοπίζεται και για την επόμενη δήλωση, η οποία αποδίδει τις «δυσκολίες προσαρμογής» των μαθητών κατά τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο στα μαθησιακά «κενά» των τελευταίων. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των δασκάλων ήτοι το 39,9% αναφέρει πως συμφωνεί με την αναφερθείσα αιτιολόγηση στη διαβάθμιση «μέτρια», ενώ η αντίστοιχη πλειοψηφία των καθηγητών ήτοι το 39,2% δηλώνει πως συμφωνεί μ' αυτήν στη διαβάθμιση «πάρα πολύ» (πίνακες 2Α- 2Β).

Πίνακας 2Α: Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται κυρίως: Από τα μαθησιακά "κενά" των μαθητών

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
Εγκυρες τιμές	ΚΑΘΟΛΟΥ	8	2,0	2,0	2,0
	ΛΙΓΟ	73	17,8	17,8	19,8
	ΜΕΤΡΙΑ	163	39,9	39,9	59,7
	ΠΟΛΥ	123	30,1	30,1	89,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	42	10,3	10,3	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	409	100,0	100,0	

Πίνακας 2Β: Οι δυσκολίες αυτές προέρχονται κυρίως: Από τα μαθησιακά "κενά" των μαθητών

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΕΓΚΥΡΟ ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
Εγκυρες τιμές	ΚΑΘΟΛΟΥ	4	1,0	1,0	1,0
	ΛΙΓΟ	19	4,8	4,8	5,8
	ΜΕΤΡΙΑ	69	17,5	17,5	23,3
	ΠΟΛΥ	148	37,5	37,5	60,8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	155	39,2	39,2	100,0
	ΣΥΝΟΛΟ	395	100,0	100,0	

Με βάση τα συγκεντρωτικά δεδομένα της επόμενης ερώτησης αναφορικά με το θέμα των επιμέρους παραμέτρων της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της δυνατότητας αυτών να δημιουργήσουν όρους «συνέχειας» στις δύο βαθμίδες, παρατηρείται μία σχετική ταύτιση στην ιεραρχική σειρά των δηλώσεων με σημαντικές όμως διαφοροποιήσεις στις αντίστοιχες ποσοστώσεις των απαντήσεών τους. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι αναφέρουν στην πρώτη θέση της ποσοστιαίας κατάταξης τη δήλωση ότι «οι διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις δύο βαθμίδες δυσχεραίνουν το ζήτημα της μετάβασης» με ποσοστό στο 74,1%, ενώ οι καθηγητές στην ίδια θέση κατατάσσουν τη δήλωση ότι «η καθιέρωση σύγχρονων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στις δύο βαθμίδες μπορεί να δημιουργήσει όρους «συνέχειας»» με ποσοστό στο 62,7% για τη συμπτυγμένη διαβάθμιση «συμφωνώ πολύ και πάρα πολύ». Αυτή αποτελεί τη δεύτερη σε σειρά δήλωση στην κατάταξη των απαντήσεων των δασκάλων με υψηλότερο ποσοστό σε σύγκριση με τους καθηγητές στο 73,8%, ενώ αντίστροφα η πρώτη των δασκάλων συνιστά τη δεύτερη των καθηγητών με χαμηλό όμως ποσοστό στο 58,7% αντίστοιχα για την ίδια συμπτυγμένη διαβάθμιση(πίνακες 3Α-3Β).

Πίνακας 3Α: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις που αφορούν στο θέμα της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Συγκεντρωτικά δεδομένα ερώτησης

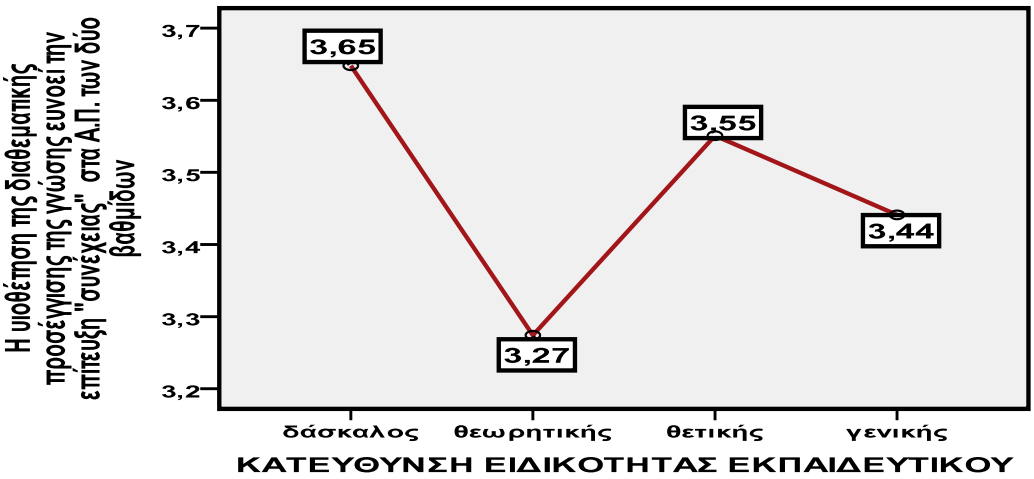
Δηλώσεις	Καθόλου/ Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ/ Πάρα πολύ %
Οι διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις δύο βαθμίδες δυσχεραίνουν το ζήτημα της μετάβασης των μαθητών.	4,6 (0,5-4,1)	21,3	74,1 (57,7-16,4)
Η καθιέρωση σύγχρονων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στις δύο βαθμίδες, μπορεί να δημιουργήσει όρους «συνέχειας».	4,4 (1,2-3,2)	21,8	73,8 (54,0-19,8)
Η εφαρμογή κοινών μεθόδων αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη «συνέχεια» των δύο βαθμίδων.	6,4 (1,5-4,9)	30,8	62,8 (47,2-15,6)
Η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης ευνοεί την επίτευξη της «συνέχειας» στα Α.Π.Σ. των δύο βαθμίδων.	8,0 (0,2-7,8)	32,8	59,2 (45,2-14)

Πίνακας 3Β: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις που αφορούν στο θέμα της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Συγκεντρωτικά δεδομένα ερώτησης

Δηλώσεις	Καθόλου/ Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ/ Πάρα πολύ %
Η καθιέρωση σύγχρονων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στις δύο βαθμίδες, μπορεί να δημιουργήσει όρους «συνέχειας».	6,9 (1,8-5,1)	30,4	62,7 (47,8-14,9)
Οι διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις δύο βαθμίδες δυσχεραίνουν το ζήτημα της μετάβασης των μαθητών.	10,9 (2,3-8,6)	30,4	58,7 (49,6-9,1)
Η εφαρμογή κοινών μεθόδων αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη «συνέχεια» των δύο βαθμίδων.	12,9 (3,8-9,1)	30,9	56,2 (42,5-13,7)
Η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης ευνοεί την επίτευξη της «συνέχειας» στα Α.Π.Σ. των δύο βαθμίδων.	14,4 (3,5-10,9)	38	47,6 (37,7-9,9)

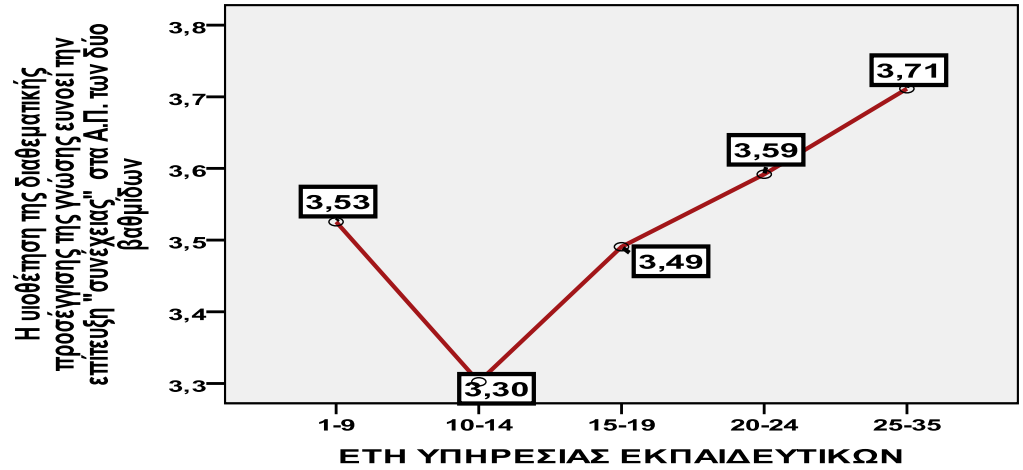
Από τις συσχετίσεις των δεδομένων ως προς τις μεταβλητές της κατεύθυνσης της ειδικότητας και των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος, βρέθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στις μέσες τιμές των απαντήσεών τους. Η ομαδοποίηση των ειδικοτήτων των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θεωρητική κατεύθυνση (φιλόλογοι, αγγλικής, γαλλικής, γερμανικής, ιταλικής γλώσσας και ψυχολόγοι), σε γενική κατεύθυνση (θεολόγοι, καλλιτεχνικών, φυσικής αγωγής, κοινωνιολόγοι, οικιακής οικονομίας, μουσικής και πληροφορικής) και σε θετική κατεύθυνση (μαθηματικοί, φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, γεωλόγοι, οικονομολόγοι και μηχανολόγοι) δημιουργήθηκε σκοπίμως από τον ερευνητή για την καλύτερη ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην πρώτη δήλωση που περιγράφει την υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγιση της γνώσης με σκοπό την επίτευξη όρων συνέχειας στα Α.Π.Σ. των δύο βαθμίδων, τη χαμηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους είχαν οι καθηγητές της θεωρητικής κατεύθυνσης με «3,27» (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,000), ενώ την υψηλότερη μέση τιμή εμφάνιζαν οι δάσκαλοι με μέση τιμή «3,65» αντίστοιχα (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με την επίτευξη «συνέχειας» στα Α.Π.Σ. τους

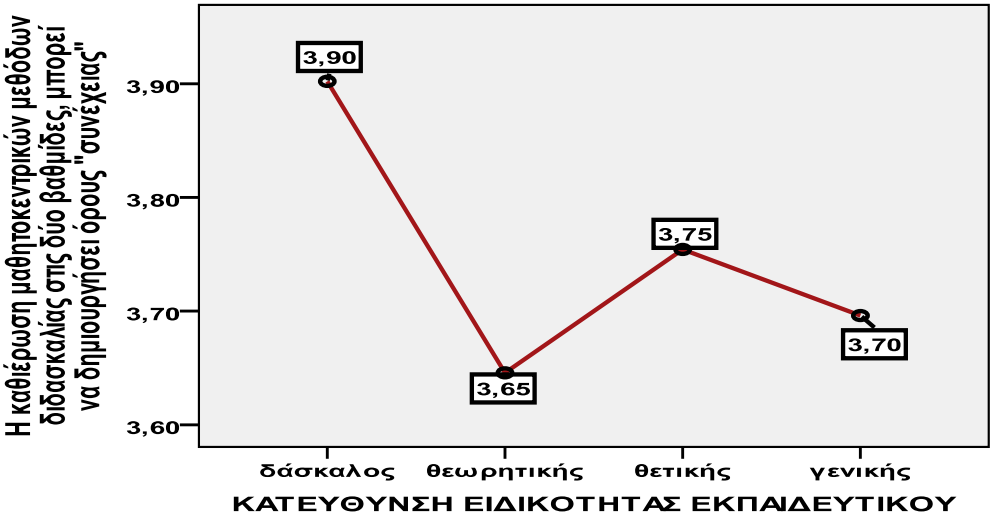
Επίσης, στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις βρέθηκαν για την ίδια δήλωση και ως προς τη μεταβλητή των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,000), με τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας (10-14 έτη) να έχουν τη χαμηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους με «3,30», ενώ οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια (25-35 έτη) να εμφανίζουν την υψηλότερη με «3,71» αντίστοιχα(Γράφημα 2).



Γράφημα 2: Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με την επίτευξη «συνέχειας» στα Α.Π.Σ. τους

Όσον αφορά στη δεύτερη δήλωση, βρέθηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή της κατεύθυνσης της ειδικότητας του εκπαιδευτικού (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,002). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκαν οι δάσκαλοι να έχουν την υψηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους με «3,90», ενώ στον αντίποδα εντοπίστηκαν οι

καθηγητές της γενικής κατεύθυνσης με «3,70» και ακόμη πιο χαμηλά της θεωρητικής κατεύθυνσης με μέση τιμή στις δηλώσεις τους «3,65» αντίστοιχα (Γράφημα 3).



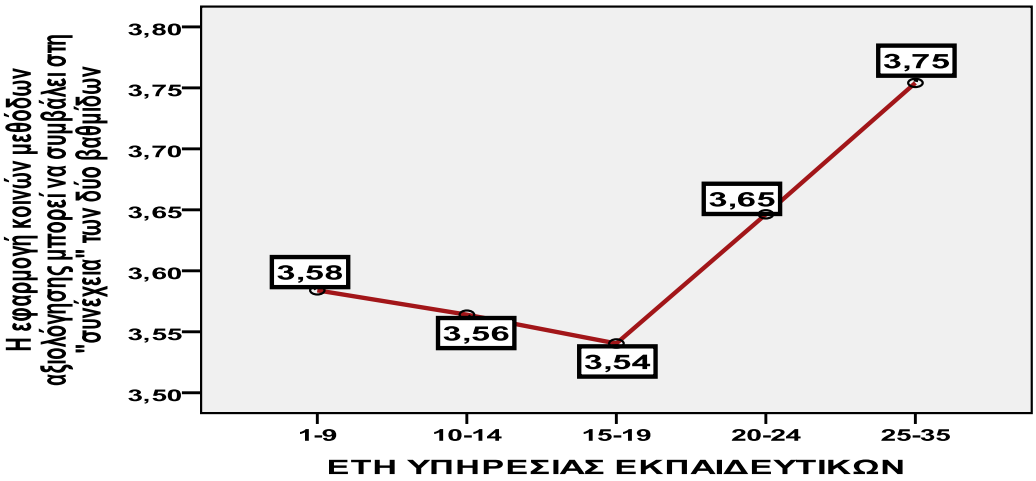
Γράφημα 3: Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με τη δημιουργία όρων «συνέχειας» σ' αυτές

Στη συνέχεια των συσχετίσεων των μεταβλητών, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και στις μέσες τιμές των απαντήσεων της τρίτης δήλωσης, η οποία αναφέρει την εφαρμογή κοινών μεθόδων αξιολόγησης ως συμβολή για την επίτευξη «συνέχειας» στις δύο βαθμίδες υποχρεωτικής φοίτησης (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,018). Πάλι, οι δάσκαλοι εμφάνιζαν την υψηλότερη μέση τιμή με «3,71» στις απαντήσεις τους και στον αντίποδα εντοπίστηκαν οι καθηγητές της θετικής κατεύθυνσης με «3,43» αντίστοιχα (Γράφημα 4).

Γράφημα 4: Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με τη δημιουργία όρων «συνέχειας» σ' αυτές

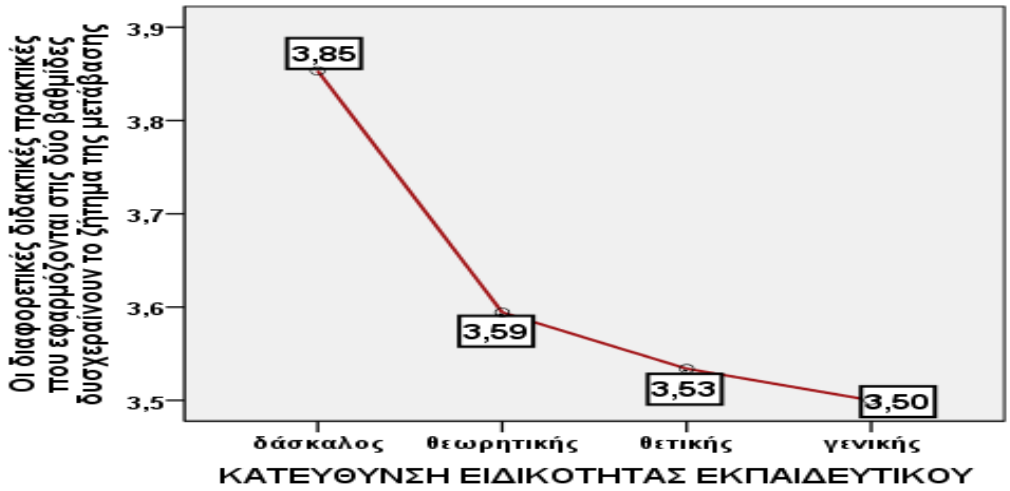
Το ίδιο ερευνητικό αποτέλεσμα με στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις βρέθηκε για την ίδια δήλωση και ως προς τη μεταβλητή των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,05). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (15-19 έτη) εντοπίστηκε να έχουν τη χαμηλότερη μέση τιμή στις

απαντήσεις τους με «3,54», ενώ οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (25-35 έτη) εμφάνιζαν την υψηλότερη με «3,75» αντίστοιχα. (Γράφημα 5).



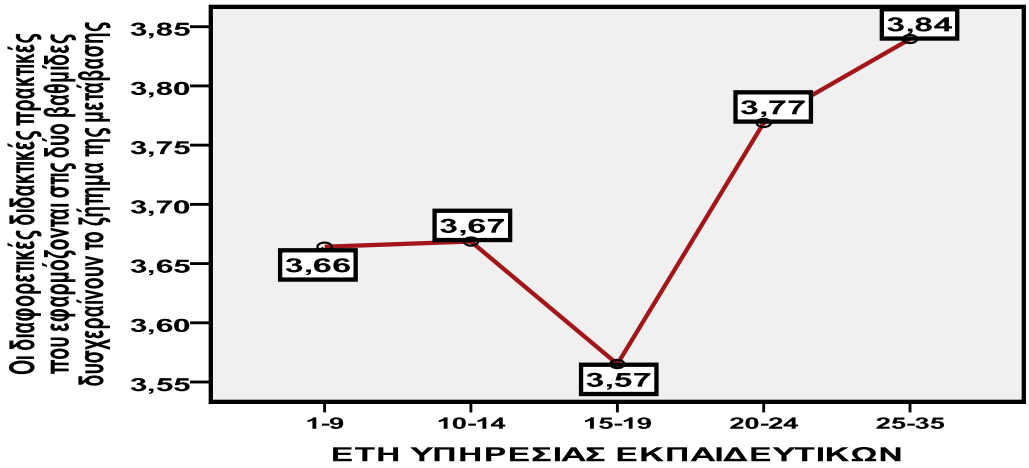
Γράφημα 5: Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με τη δημιουργία όρων «συνέχειας» σ' αυτές

Τέλος, όσον αφορά στην τέταρτη δήλωση που περιγράφει πως οι διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις δύο βαθμίδες φαίνεται να δυσχεραίνουν το ζήτημα της μετάβασης των μαθητών, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή της κατεύθυνσης της ειδικότητας των εκπαιδευτικών (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,000). Πάλι, οι δάσκαλοι είχαν την υψηλότερη μέση τιμή με «3,85» στις απαντήσεις τους σε σύγκριση με τους καθηγητές της θετικής και της γενικής κατεύθυνσης, οι οποίοι εμφάνιζαν τις αντίστοιχες χαμηλότερες με «3,53» και «3,50» αντίστοιχα (Γράφημα 6).



Γράφημα 6:Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με τις δυσκολίες μετάβασης των μαθητών

Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν για την ίδια δήλωση και ως προς τη μεταβλητή των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig ,024), με τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας (15-19 έτη) να έχουν τη χαμηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους με «3,57», ενώ οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (25-35) να εμφανίζουν την υψηλότερη με «3,84» αντίστοιχα (Γράφημα 7).



Γράφημα 7:Η συσχέτιση του θέματος της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων με τις δυσκολίες μετάβασης των μαθητών

Συμπεράσματα

Τα γενικότερα συμπεράσματα, ταυτόχρονα δε και οι χαρακτηριστικότερες ομοιότητες /διαφορές των αντιλήψεων των δυο κατηγοριών εκπαιδευτικών (δασκάλων-καθηγητών) αναφορικά με το θέμα της συσχέτισης της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας και των δυσχερειών της μετάβασης , μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

Οι δάσκαλοι δηλώνουν ως σπουδαιότερη αιτία των δυσκολιών μετάβασης των μαθητών στο γυμνάσιο το διαφορετικό διδακτικό στιλ των εκπαιδευτικών του δημοτικού από αυτό των εκπαιδευτικών του γυμνασίου, ενώ οι καθηγητές δηλώνουν ως σημαντικότερη αιτία τα μαθησιακά «κενά» των μαθητών που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο.

Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων που διαθέτουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν πως συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης ευνοεί στην επίτευξη «συνέχειας» στα Α.Π.Σ. των δύο βαθμίδων σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς και τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικά αυτούς της θεωρητικής κατεύθυνσης.

Οι δάσκαλοι δείχνουν να συναινούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη πως η καθιέρωση σύγχρονων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στις δύο βαθμίδες υποχρεωτικής φοίτησης μπορεί να δημιουργήσει όρους «συνέχειας» σ' αυτές, σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικά εκείνους της γενικής και θεωρητικής κατεύθυνσης.

Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων που διαθέτουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν πως συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως η εφαρμογή κοινών μεθόδων αξιολόγησης μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη όρων «συνέχειας» στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς και με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας που ανήκουν στη θετική κατεύθυνση.

Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων που διαθέτουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν πως συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη πως οι διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις δύο βαθμίδες δυσχεραίνουν το ζήτημα της μετάβασης των μαθητών, σε σχέση με τους αντίστοιχους που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας και με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δείχνουν να τη συμμερίζονται σε μικρότερο βαθμό.

Οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων ως πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας αναζητούν σε επίπεδο καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης τις κατάλληλες μεθόδους και τα διδακτικά μέσα για την καλύτερη οργάνωση και επίτευξη των στόχων διδασκαλίας και της γενικότερης ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών τους. Ωστόσο, η δημιουργική εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων από πλευράς εκπαιδευτικών

εξαρτάται από μία σειρά παραγόντων, όπως η αρχική εκπαίδευση και η μετέπειτα επιμόρφωσή τους, η αυτοαντίληψη του επαγγελματικού τους ρόλου, η παιδαγωγική ή επιστημονική τους κατάρτιση, κ.ά.

Ακολούθως, στο πλαίσιο των προτεινόμενων προτάσεων και στην κατεύθυνση της διασφάλισης όρων «συνέχειας» στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες υποχρεωτικής φοίτησης συμπεριλαμβάνεται το κρίσιμο ζήτημα της εφαρμογής αφενός κοινών διδακτικών πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δημοτικού και γυμνασίου που θα προάγουν τις αρχές της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, και αφετέρου κοινών μεθόδων αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης που θα αποτυπώνουν με τρόπο περιγραφικό και ποιοτικό το συνολικό μαθησιακό προφίλ της εξελισσόμενης ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορές

Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning ? *International Journal of Education Research, 33(4)*, 325-339.

Carr, J. (2009). *Transitions in the Primary School,* INTO Consultative Conference on Education, όπως ανακτήθηκε από:

https://www.into.ie/ROI/Publications/TransitionsPrimarySchool.pdf.

Galton, M., Gray, J. & Ruddock, J. (2000). *Transfer and Transitions in the Middle years of schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning.* Norwich: DfES publications.

Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan J. (1996). *Schooling for Change*: *Revisiting Education for Early Adolescents.* London: Falmer Press.

Heinz, W. R. (2008). Life Course Dynamics. *Historical Developments and Theoretical Approaches in Sociology,* vol. 1, 1-7.

Margetts, K. (1999). Transition to school: Looking forward. Proceedings of the Australian Early Childhood Association Biennial Conference Darwin 14-17 July 1999. *Australian Early Childhood Association*, όπως ανακτήθηκε από:

https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf.

Sutherland, R., Ching Yee, W., McNess, E. & Harris, R. (2010). *Supporting learning in the transition from primary to secondary schools Bristol,* University of Bristol, Graduate School of Education 2010.

Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2007). Μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο: Μελέτη ψυχολογικών και μαθησιακών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος στο γυμνάσιο, στο: Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ. έκδ.), Πρακτικά συνεδρίου: *«Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Βρυνιώτη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση 40/2005,* 78-102.

Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Α΄ έκδοση, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2014). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: Συνέχεια ή και ασυνέχεια; Κοινωνικο-συναισθηματική ή και γλωσσικο-γνωστική ετοιμότητα; Στο: Ε. Γουργιώτου (επιστ. επιμ.), *Μετάβαση & Συνέχεια στην εκπαίδευση, Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις,* σελ.25-39, Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Ψάλτης, Ι. (2008). *Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο,* Λευκωσία: Πάργα

Παράλογες Πεποιθήσεις, Δυσλειτουργικοί Μύθοι και η επίδρασή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων: Μια εμπειρική έρευνα με φοιτητές εκπαιδευτικών σχολών

Γκοντέλος Άγγελος
Παιδαγωγός, MEd, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
agkontelos@gmail.com

Βαϊοπούλου Γιούλη
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Δημοκρίτειο Παν. Θράκης, Διδάσκουσα, University of Nicosia
jvaiopoulou@gmail.com

Σταμοβλάσης Δημήτριος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
stadi@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι *παράλογες πεποιθήσεις* και οι *δυσλειτουργικοί μύθοι* που απαντώνται σε φοιτητές και φαίνεται να τους επηρεάζουν κατά την επιλογή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους. Παρουσιάζονται τα ευρήματα μιας εμπειρικής έρευνας που διεξήχθη σε φοιτητές (*N*=496) παιδαγωγικών και καθηγητικών σχολών. Η ανάλυση των δεδομένων με το Γενικό Γραμμικό Μοντέλο (General Linear Model) ανέδειξε ότι, αντίθετα με προηγούμενες έρευνες, οι μετρούμενοι *δυσλειτουργικοί μύθοι* επιδρούν θετικά επί της «σιγουριάς της επιλογής επαγγελματικής σταδιοδρομίας», εύρημα που είναι ερμηνεύσιμο με βάση τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των Ελλήνων φοιτητών. Επιπλέον, εφαρμόστηκε η Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων, όπου τα εξαχθέντα προφίλ των φοιτητών συσχετίσθηκαν με τη «σιγουριά της επιλογής». Οι *δυσλειτουργικοί μύθοι* μπορούν να δράσουν θετικά στη λήψη αποφάσεων και από τις *παράλογες πεποιθήσεις* δύνανται να προκύψουν συμπεράσματα που δρουν με λειτουργικό τρόπο στη συγκεκριμένη διαδικασία. Επιπρόσθετα, μικρές διαφοροποιήσεις στις πεποιθήσεις αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε μεγάλες, μη αναμενόμενες αλλαγές στην υπό διερεύνηση συμπεριφορά. Τα ευρήματα θέτουν νέα ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα στον εκπαιδευτικό χώρο.

Λέξεις κλειδιά: *παράλογες πεποιθήσεις, δυσλειτουργικοί μύθοι, λήψη αποφάσεων*

Εισαγωγή-Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων εντοπίζεται σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής. Ως εκ τούτου, το ενδιαφέρον των ερευνητών στις κοινωνικές επιστήμες εστιάζεται, αφενός, στην κατανόηση της ανθρώπινης δράσης κατά τη διαδικασία και, αφετέρου, στην ανάπτυξη θεωριών για την εξήγησή τους. Στη βάση αυτή, αναπτύχθηκαν προσεγγίσεις όπως εκείνη της *επεξεργασίας πληροφοριών* (Payne & Bettman, 2004) που χαρακτηρίζει τη λήψη αποφάσεων ως συνειδητή και ελεγχόμενη διαδικασία, καθώς και η *θεωρία της προοπτικής* (Tversky & Kahnemann, 1981) που προσπαθεί να προβλέψει την πορεία της σε συγκεκριμένες καταστάσεις μέσα από μαθηματικά μοντέλα. Από την άλλη, η *θεωρία προσχεδιασμένης συμπεριφοράς* (Ajzen, 1988, 1991) που αποσκοπεί στην κατανόηση της ανθρώπινης δράσης, υποστηρίζει ότι η δράση προκύπτει ύστερα από την αλληλεπίδραση συμπεριφοριστικών και κανονιστικών πεποιθήσεων, καθώς και πεποιθήσεων αυτοελέγχου. Οι αντιλήψεις αυτές διερευνώνται στην παρούσα εργασία, ώστε να καταδειχθεί η επίδρασή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με την επαγγελματική σταδιοδρομία.

Δεδομένου ότι η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου επηρεάζει τη διαδικασία σκέψης διαταράσσοντας, παράλληλα, τον αυτοέλεγχο (Pham, 2007), ιδιαίτερη κατηγορία

αποτελούν οι *παράλογες πεποιθήσεις*, οι οποίες θεωρούνται υπαίτιες για την πρόκληση πλήθος αυτόματων και ακούσιων αρνητικών συναισθημάτων, από απλή δυσφορία και άρνηση μέχρι κατάθλιψη (Stein & Grant, 2014). Ως επακόλουθο, τα συναισθήματα επιδρούν στη δυναμική των *παράλογων πεποιθήσεων*, καθώς αυτές ποικίλλουν και μεταβάλλονται δυναμικά σε μία κυκλική διαδικασία ανατροφοδότησης (Stamovlasis & Vaiopoulou, 2017).

Οι επικρατέστεροι ορισμοί που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία για τις *παράλογες πεποιθήσεις* είναι οι εξής:

α) πρόκειται για αξιολογικές γνώσεις που οργανώνονται ως προτασιακές αναπαραστάσεις, δηλαδή η ελάχιστη γνώση που μπορεί να προκαλέσει ισχυρισμούς στο άτομο ώστε να κρίνει και να διαχωρίσει το αληθινό από το ψευδές (Anderson, 2000),

β) αποτελούν αξιολογικές γνώσεις που οργανώνονται σε αξιολογικά σχήματα (DiGiuseppe, 1996), καθένα εκ των οποίων αντιπροσωπεύει τη δομή ενός αντικειμένου που λαμβάνει διαφορετικές τιμές και χαρακτηριστικά ανά αξιολογική περίσταση. Τα σχήματα αυτά είναι πολύπλοκα, αντιπροσωπεύουν τις δομημένες έννοιες της πραγματικότητας κάθε ατόμου, καθώς και τη συμπεριφορά του. Αυτό σημαίνει ότι οι *παράλογες πεποιθήσεις* κατασκευάζονται από απλά καθημερινά βιώματα, υιοθετούνται από τους ανθρώπους και επηρεάζουν τη δράση και τον τρόπο ζωής τους.

γ) Οι *παράλογες πεποιθήσεις* είναι σημαντικοί παθογενετικοί μηχανισμοί, που εμπλέκονται σε κλινικές καταστάσεις, αποτελώντας έναν συγκεκριμένο τύπο αντιλήψεων αξιολογικού χαρακτήρα, ενώ σχετίζονται με δυσλειτουργικά συναισθήματα και συμπεριφορές (David & Lynn, 2010).

Οι *παράλογες πεποιθήσεις* του ατόμου αναφέρονται σε σκέψεις μη ρεαλιστικές και χωρίς τη δυνατότητα εμπειρικής υποστήριξης (David & Cramer, 2010; Ellis et al., 2010), οι οποίες αφενός πηγάζουν από την εκπαίδευση του ατόμου και το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο ζει (David & DiGiuseppe, 2010) κι αφετέρου αποτελούν ένα ιδιοσυγκρασιακό γνώρισμα που οδηγεί σε γενικότερη δυσπροσαρμοστικότητα (Lam & Cheng, 2001). Είναι δυνατόν να αναπτυχθούν και να προκαλέσουν ψυχολογικές διαταραχές στους ανθρώπους, ακόμα κι αν το περιβάλλον όπου έχουν μεγαλώσει είναι ιδανικό και προάγει την ορθολογική σκέψη. Περιλαμβάνουν άμεσα ή έμμεσα απαιτήσεις με απολυταρχικό χαρακτήρα (Ellis & Dryden, 1997), εντοπίζονται ως συνδυασμός περιεχομένου σκέψης και ψυχολογικής διαδικασίας (Ellis, 1994), ενώ μπορούν να δημιουργήσουν τόσο λανθάνουσες απόψεις και συμπεράσματα όσο και διάφορες φυσιολογικές συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές συνέπειες (David & Lynn, 2010).

Σύμφωνα με τους Ellis et al. (2010) η διάκριση μεταξύ «λογικών/ παράλογων» αξιοποιείται για τον καθορισμό του τύπου των πεποιθήσεων που περιγράφονται από τη *λογική συναισθηματική θεραπεία συμπεριφοράς* (REBT, Ellis, 1958), ενώ ο όρος «λειτουργικοί/ δυσλειτουργικοί» σχετίζεται με τα συμπεράσματα όπου καταλήγει η εν λόγω θεραπεία. Ουσιαστικά, οι *δυσλειτουργικοί μύθοι* αποτελούν το προϊόν *παράλογων πεποιθήσεων* και εμφανίζουν αντίστοιχο ερευνητικό ενδιαφέρον. Κοινό στοιχείο όλων αυτών των ορισμών είναι ότι περιγράφουν σκέψεις που διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα και προκαταβάλουν αρνητικά την έκβαση της κατάστασης (Şoflău & David, 2017). Το δυσκολότερο σημείο στην κατανόηση και αντιμετώπιση των λειτουργικών και δυσλειτουργικών σκέψεων είναι η λεπτή γραμμή ανάμεσά τους που καθιστά δυσκολότερο τον διαχωρισμό τους (Lam & Cheng, 2001).

Οι *δυσλειτουργικοί μύθοι* επηρεάζουν κάθε είδους διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχετίζονται, κυρίως, με παρανοήσεις. Η διαδικασία λήψης απόφασης ως προς την επαγγελματική σταδιοδρομία δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, εντοπίζεται η επίδρασή τους στην προαναφερθείσα διαδικασία με εμφανείς επιπτώσεις όπως το άγχος, η απογοήτευση και η αναποφασιστικότητα (Popov et al., 2015). Μία από τις δραστηριότητες του ανθρώπου όπου οι *δυσλειτουργικοί μύθοι* διαδραματίζουν συχνά σημαντικό ρόλο είναι και η διαδικασία επιλογής επαγγελματικής

σταδιοδρομίας, καθώς αναστέλλουν ή/ και εμποδίζουν την ικανότητα του ατόμου να αναπτύξει ένα σαφές όραμα για το μέλλον του, ενισχύοντας την απογοήτευση και αναποφασιστικότητά του (Corbishley & Yost, 1989; Vaiopoulou et al., 2017). Ως απότοκο, για την εξομάλυνση της διαδικασίας, κρίνεται απαραίτητος ο εντοπισμός των *δυσλειτουργικών μύθων*, η αξιολόγησή τους, καθώς και η ανακατασκευή και μετατροπή τους με στόχο τον ορθολογισμό της διαδικασίας (Corbishley & Yost, 1989; Nevo, 1987). Στο ίδιο πλαίσιο, στην Ταξινομία Δυσκολιών Επιλογής Σταδιοδρομίας (Gati et al., 1996) συμπεριελήφθη μια ξεχωριστή διάσταση σχετικά με τους *δυσλειτουργικούς μύθους*. Στο εμπειρικό μέρος της παρούσας έρευνας εξετάζονται οι πεποιθήσεις αυτού του τύπου σε φοιτητές εκπαιδευτικών σχολών.

Μεθοδολογία

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών Επιλογής Σταδιοδρομίας (Career Decision-making Difficulties Questionnaire - CDDQ) του Gati και των συνεργατών του (1996), που έχει σταθμιστεί για τον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό (Vaiopoulou et al., 2019). Το CDDQ αποτελείται από 32 ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθεμία εκ των οποίων αντιπροσωπεύει κάποια συγκεκριμένη δυσκολία και οι συμμετέχοντες καλούνται να βαθμολογήσουν κατά πόσο τους ταιριάζει η περιγραφόμενη κατάσταση σε μία κλίμακα από το 1 έως το 9. Το εργαλείο αυτό επιλέχθηκε επειδή εξετάζει ξεχωριστά τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις που μπορεί να παρουσιάζονται σε μία κατάσταση λήψης απόφασης, το οποίο μάλιστα έχει αξιοποιηθεί διεθνώς σε πληθώρα σχετικών ερευνών.

Στις αναλύσεις που συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα εργασία έχουν αξιοποιηθεί μόνο τα ερωτήματα σχετικά με τη διάσταση των *δυσλειτουργικών μύθων* και, πιο συγκεκριμένα, τα εξής: ΔΜ10 «Πιστεύω ότι η είσοδός μου στο επάγγελμα που έχω επιλέξει θα μου λύσει και τα προσωπικά μου προβλήματα», ΔΜ11 «Πιστεύω ότι υπάρχει ένα μόνο επάγγελμα που μου ταιριάζει», ΔΜ12 «Πιστεύω ότι μέσα από το επάγγελμα που έχω επιλέξει θα υλοποιήσω όλες τις προσδοκίες μου» και ΔΜ13 «Πιστεύω ότι η επιλογή επαγγέλματος γίνεται μόνο μια φορά και δεσμευόμαστε με αυτήν ολόκληρη τη ζωή μας». Επιπλέον, επιλέχθηκαν η ερώτηση Ε02 «Σε ποιο βαθμό είσαι σίγουρος/η για την επιλογή σου;» και η ερώτηση Ε45 «Το αντικείμενο που σπουδάζεις ήταν στο μηχανογραφικό σου δελτίο: α. Πρώτη επιλογή, β. Δεύτερη-τρίτη επιλογή και γ. Τέταρτη επιλογή και κάτω» (βλ. Πίνακα 1.)

Πίνακας 1. Ερωτήματα που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα

ΔΜ10 «Πιστεύω ότι η είσοδός μου στο επάγγελμα που έχω επιλέξει θα μου λύσει και τα προσωπικά μου προβλήματα»
ΔΜ11 «Πιστεύω ότι υπάρχει ένα μόνο επάγγελμα που μου ταιριάζει»
ΔΜ12 «Πιστεύω ότι μέσα από το επάγγελμα που έχω επιλέξει θα υλοποιήσω όλες τις προσδοκίες μου»
ΔΜ13 «Πιστεύω ότι η επιλογή επαγγέλματος γίνεται μόνο μια φορά και δεσμευόμαστε με αυτήν ολόκληρη τη ζωή μας»
Ε02 «Σε ποιο βαθμό είσαι σίγουρος/η για την επιλογή σου;»
Ε45 «Το αντικείμενο που σπουδάζεις ήταν στο μηχανογραφικό σου δελτίο: α. Πρώτη επιλογή, β. Δεύτερη-τρίτη επιλογή και γ. Τέταρτη επιλογή και κάτω»

Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα μια ευρύτερης έρευνας που αποσκοπεί στη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν οι *παράλογες πεποιθήσεις* και οι *δυσλειτουργικοί μύθοι* στην λήψη των αποφάσεων και γενικότερα στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Τα συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα αφορούν στην επίδραση των παραπάνω πεποιθήσεων την επιλογή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, όπου η σχετική βιβλιογραφία έχει αναδείξει αντιφατικά ευρήματα που στηρίζουν όσο θετικές όσο αρνητικές συσχετίσεις (Gati et al., 2010; Vaiopoulou et al., 2019). Ως εκ τούτου, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε εξέταζε εάν η σιγουριά των συμμετεχόντων σχετικά με την επιλογή σταδιοδρομίας τους επηρεάζεται από τους δυσλειτουργικούς μύθους, όταν συνεξετάζεται η επίδραση της σειράς προτίμησης του αντικειμένου σπουδών. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αφορούσε στον εντοπισμό διακριτών ομάδων, τα μέλη των οποίων παρουσίαζαν κοινό προφίλ ως προς τις απαντήσεις τους σχετικά με διάφορους *δυσλειτουργικούς μύθους* και στο κατά πόσο οι τελευταίοι χαρακτηρίζονταν από κοινή συμπεριφορά ή οι τυχόν διαφοροποιήσεις ήταν ικανές να επιφέρουν μεγάλες αλλαγές στην αναμενόμενη συμπεριφορά, εν προκειμένω, στη σιγουριά των συμμετεχόντων για την επιλογή σταδιοδρομίας τους.

Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από 496 συμμετέχοντες (68,4% γυναίκες), ηλικίας 18-50 ετών (μ=21,2±3,30) και προέκυψε από δειγματοληψία ευκολίας σε 8 τμήματα ανθρωπιστικών σπουδών των πανεπιστημίων της Θεσσαλονίκης: το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (12%), το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (9,1%), το τμήμα Φιλολογίας (15,3%), το τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας (6,3%), το τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (15,4%), το τμήμα Θεολογίας (14,8%) και το τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας (12,7%) από το Α.Π.Θ., καθώς επίσης και το τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής (14,3%) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Για τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (76,5%), το αντικείμενο σπουδών υπήρξε έως τρίτη επιλογή κατά την κατάθεση του μηχανογραφικού δελτίου.

Μετρήσεις – μεταβλητές

Στην παρούσα εργασία, συμπεριλαμβάνονται δύο στατιστικές αναλύσεις. Στην πρώτη, εφαρμόστηκε το Γενικό Γραμμικό Μοντέλο (General Linear Model) με εξαρτημένη μεταβλητή τη «σιγουριά για την επαγγελματική επιλογή» (Ε02) και ανεξάρτητες τους «δυσλειτουργικούς μύθους» (ΔΜ) και τη μεταβλητή «Σειρά επιλογής» (Ε45). Το Γενικό Γραμμικό Μοντέλο (General Linear Model) είναι ανάλογο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, όπου οι ανεξάρτητες μεταβλητές μπορεί να είναι διαστημικού, τακτικού ή/και ονομαστικού επιπέδου μέτρησης. Έτσι, μπορεί να μετρηθεί η επίδραση των ΔΜ παράλληλα με την επίδραση μιας κατηγορικής μεταβλητής επί της Ε02. Η μεταβλητή ΔΜ υπολογίστηκε ως η μέση τιμή των ερωτήσεων ΔΜ10, ΔΜ11, ΔΜ12 και ΔΜ13 (με Cronbach's alpha 0,74). Ο στόχος είναι να καταδειχθεί η επίδραση των ΔΜ παρουσία μιας άλλης, εν δυνάμει προβλεπτικής, μεταβλητής για την επιλογή σταδιοδρομίας, όπως η «Σειρά προτίμησης» της σχολής.

Στη δεύτερη προσέγγιση, χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων (Latent Class Analysis – LCA, Dayton, 1998). Η LCA είναι μια μέθοδος ομαδοποίησης ή ταξινόμησης των συμμετεχόντων σε ομάδες (clusters) με διακριτά χαρακτηριστικά, που ονομάζονται λανθάνουσες ομάδες (latent classes). Στην LCA, ως κριτήριο στη διαδικασία της ταξινόμησης, χρησιμοποιείται η δεσμευμένη πιθανότητα (conditional probability, CP), δηλαδή η πιθανότητα ένα άτομο να παρέχει ένα συγκεκριμένο μοτίβο απαντήσεων, δεδομένου ότι ανήκει σε συγκεκριμένη ομάδα. Η ανάλυση αυτή βασίζεται στη στατιστική κατά Bayes και έχει τα εξής πλεονεκτήματα: 1) δεν έχει στατιστικούς περιορισμούς που σχετίζονται με προϋποθέσεις, όπως η κανονική κατανομή ή/και οι γραμμικές σχέσεις, 2) είναι μια «model

based» μέθοδος, με στατιστικά κριτήρια, τα οποία επιτρέπουν γενίκευση στον πληθυσμό. Στην πράξη, από την ανάλυση προκύπτει η βέλτιστη στατιστικώς σημαντική ταξινόμηση παρέχοντας μια σειρά από δείκτες καλής προσαρμογής με σημαντικότερο κριτήριο τον δείκτη BIC (Bayesian Information Criterion). Η LCA έχει ήδη αξιοποιηθεί με επιτυχία στην Εκπαιδευτική έρευνα (Stamovlasis et al., 2013, 2018), ενώ, στην προκειμένη περίπτωση, εφαρμόστηκε στις τέσσερις ερωτήσεις των *δυσλειτουργικών μύθων* με την υπόθεση ότι οι πιθανές ομάδες που θα εξαχθούν θα αντιπροσωπεύουν διαφορετικά προφίλ με διαφορετική επίδραση επί της μεταβλητής «σιγουριά για την επαγγελματική επιλογή» (Ε02).

Αποτελέσματα

Αρχικά, εξετάστηκε η επίδραση του μέσου όρου των *δυσλειτουργικών μύθων* (ΔΜ), καθώς και της σειράς επιλογής του αντικειμένου σπουδών στη σιγουριά που νιώθουν οι συμμετέχοντες σχετικά με την επαγγελματική τους επιλογή. Από την εφαρμογή του γενικού γραμμικού μοντέλου (βλ. Πίνακα 2), διαπιστώθηκε ότι οι συντελεστές των ΔΜ σε όλες τις περιπτώσεις είναι θετικοί (b=0,455, p<0,01). Συνεπώς, υψηλότερες τιμές ΔΜ φαίνεται ότι μπορούν να προβλέψουν υψηλότερες τιμές στη σιγουριά για την επαγγελματική απόφαση. Επιπλέον, αναφορικά με την επίδραση της σειράς προτίμησης (Ε45), που είναι κατηγορική μεταβλητή, όταν λαμβάνεται ως σημείο αναφοράς η 3η επιλογή, έχουμε αύξηση της επίδρασης (b=0,449, p<0,05) για την 2η (b=0,449, p<0,05) και την 1η (b=0,722, p<0,001) επιλογή αντίστοιχα. Παρατηρείται, επίσης, στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση των Ε45 * Ε02 και συγκεκριμένα με την πρώτη επιλογή (b=0,407, p <0,05), που σημαίνει μεγαλύτερη επίδραση στην Ε02 όταν η πρώτη επιλογή συνυπάρχει με ισχυρούς ΔΜ.

Πίνακας 2. Γενικό Γραμμικό Μοντέλο (General Linear Model) με εξαρτημένη μεταβλητή τη «*σιγουριά για την επιλογή*» ως συνάρτηση της «σειράς προτίμησης» και των «δυσλειτουργικών μύθων»

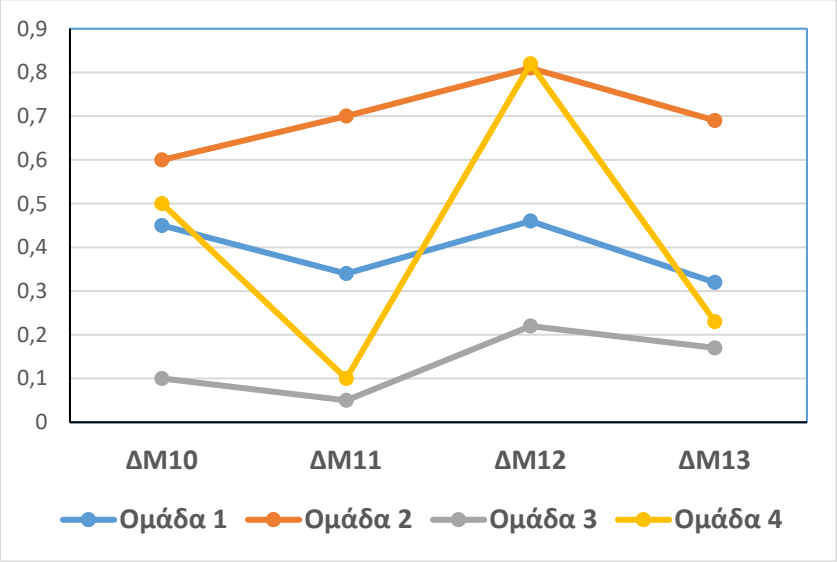
	B	Τυπικό σφάλμα	T	p-value	Ισχύς[b]
ΔΜ	0,455	0,169	2,690	0,007	0,766
[Ε45=1]	0,722	0,170	4,259	0,000	0,989
[Ε45=2]	0,449	0,186	2,412	0,016	0,673
[Ε45=3]	0[a]				
[Ε45=1] Χ ΔΜ	0,407	0,196	2,073	0,039	0,544
[Ε45=2] Χ ΔΜ	-0,081	0,224	-0,362	0,718	0,065
[Ε45=3] Χ ΔΜ	0[a]				

a. Επίπεδο αναφοράς, b. Υπολογισμένη με α = 0,05, R^2=0.122
Ε45= «σειρά προτίμησης», ΔΜ = «δυσλειτουργικοί μύθοι»

Η εφαρμογή της LCA κατέληξε στον εντοπισμό τεσσάρων ομάδων (latent classes, LC) με διακριτά μοτίβα απαντήσεων. Η επιλογή του αριθμού των ομάδων (clusters) έγινε με το κριτήριο της ελαχίστης τιμής του δείκτη BIC (Bayesian Information Criterion). Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται για κάθε ομάδα (cluster, LC) οι υπό συνθήκη πιθανότητες για υψηλές τιμές σε κάθε ερώτηση των ΔΜ, ενώ στον Πίνακα 2 συνοψίζονται οι ιδιότητες των ομάδων/προφίλ σε σχέση με τους ΔΜ.

Από τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι η Ομάδα 1 (55,6%) χαρακτηρίζεται από σταθερά ενδιάμεσες τιμές των ΔΜ, η Ομάδα 2 (19,2%) χαρακτηρίζεται από σταθερά υψηλές τιμές των ΔΜ, ενώ η Ομάδα 3 (18,7%) χαρακτηρίζεται από σταθερά χαμηλές τιμές των ΔΜ. Αντιθέτως, η Ομάδα 4 (6,5%) χαρακτηρίζεται από κυμαινόμενες τιμές των ΔΜ, δηλαδή ενώ στις τρεις

περιπτώσεις (ΔΜ10, ΔΜ11 και ΔΜ13) παρουσιάζει ενδιάμεσες και χαμηλές τιμές, η τιμή των ΔΜ12 εκτινάσσεται σε ιδιαιτέρως υψηλές τιμές. Δηλαδή στην Ομάδα 4 παρατηρείται υψηλή τιμή μόνο ενός ΔΜ.



Διάγραμμα 1 . Αποτελέσματα της LCA: Οι υπό συνθήκη πιθανότητες των σκορ σε κάθε ερώτηση των ΔΜ για τις τέσσερις ομάδες/ προφίλ (Cluster, LC).

Στη συνέχεια, η ιδιότητα μέλους της ομάδας εξετάζεται ως ανεξάρτητη μεταβλητή και υπολογίζονται επιδράσεις της επί της εξαρτημένης μεταβλητής «σιγουριά για την επιλογή» (Ε02). Στον Πίνακα 2 φαίνονται οι επιδράσεις της κάθε Ομάδας επί της Ε02. Η Ομάδα 1, με μεσαίους ΔΜ, έχει αρνητική επίδραση (*b*= - 0,418, *p* <0,001), η Ομάδα 2, με τους υψηλούς ΔΜ, έχει θετική επίδραση (*b*=+0,578, *p* <0,001), η Ομάδα 3, με τους χαμηλούς ΔΜ, έχει αρνητική επίδραση (*b*= - 0,662, *p* <0,001) και η Ομάδα 4, με τους κυμαινόμενους ΔΜ, έχει επίσης θετική επίδραση (*b*=+0,502, *p*<0,01).

Πίνακας 3. Οι τέσσερις Ομάδες/ προφίλ συμμετεχόντων που προέκυψαν από την LCA

	Ομάδα 1	Ομάδα 2	Ομάδα 3	Ομάδα 4
% ποσοστό	55,60	19,20	18,70	6,50
ΔΜ10	Μεσαίοι	Υψηλοί	Χαμηλοί	Μεσαίοι
ΔΜ11	Μεσαίοι	Υψηλοί	Χαμηλοί	Χαμηλοί
ΔΜ12	Μεσαίοι	Υψηλοί	Χαμηλοί	Υψηλοί
ΔΜ13	Μεσαίοι	Υψηλοί	Χαμηλοί	Χαμηλοί
Επιδράσεις επί της μεταβλητής «σιγουριά για την επαγγελματική επιλογή» (Ε02)				
Συντελεστής, b	-0,418	0,578	-0,662	0,502
Τυπ. σφάλμα.	0,103	0,142	0,119	0,240
z-value	-4,07	4,08	-5,59	2,09
p-value	<0,001	<0,001	<0,001	<0,01

Ε02 Σε ποιο βαθμό είσαι σίγουρος/η για την επιλογή σου;
ΔΜ10 Πιστεύω ότι η είσοδός μου στο επάγγελμα που έχω επιλέξει θα μου λύσει και τα προσωπικά μου προβλήματα.
ΔΜ11 Πιστεύω ότι υπάρχει ένα μόνο επάγγελμα που μου ταιριάζει.
ΔΜ12 Πιστεύω ότι μέσα από το επάγγελμα που έχω επιλέξει θα υλοποιήσω όλες τις προσδοκίες μου.
ΔΜ13 Πιστεύω ότι η επιλογή επαγγέλματος γίνεται μόνο μια φορά και δεσμευόμαστε με αυτήν ολόκληρη τη ζωή μας.

Συμπερασματικά, υψηλοί ΔΜ σχετίζονται με υψηλές τιμές της Ε02. Ενδιαφέρον είναι ότι η Ομάδα 4, η οποία *κατά μέσο όρο* παρουσιάζει ενδιάμεσες τιμές στους ΔΜ,

διαφοροποιείται από την Ομάδα 1 και με μία περίπτωση υψηλού ΔΜ εμφανίζει μεγάλη επίδραση επί της εξαρτημένης μεταβλητής «σιγουριά για την επιλογή» (Ε02). Αυτό υποδεικνύει μια ιδιαίτερη συμπεριφορά των ΔΜ, όπου μικρές διαφοροποιήσεις ή μεταβολές σε ένα μόνον από τους ΔΜ μπορεί να έχουν μεγάλες αλλαγές στην υπό διερεύνηση συμπεριφορά.

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Το Γενικό Γραμμικό Μοντέλο (General Linear Model) έδειξε ότι οι *δυσλειτουργικοί μύθοι* ασκούν θετική επίδραση επί της εξαρτημένης μεταβλητής «σιγουριά για την επαγγελματική επιλογή» παρουσία της μεταβλητής «σειρά προτίμησης», η οποία, επίσης, ασκεί θετική επίδραση στην περίπτωση που η σειρά προτίμησης ήταν η πρώτη και δεύτερη επιλογή. Επιπλέον, παρατηρείται στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση των μεταβλητών «σιγουριά για την επιλογή» και «σειρά προτίμησης» και συγκεκριμένα για την πρώτη προτίμηση. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μεγαλύτερη επίδραση στη σιγουριά για την επιλογή σταδιοδρομίας, όταν οι *δυσλειτουργικοί μύθοι* έχουν υψηλές τιμές και συγχρόνως όταν η σχολή σπουδών ήταν η πρώτη επιλογή των συμμετεχόντων. Η θετική συσχέτιση αποτελεί ενδιαφέρον εύρημα διότι οι *δυσλειτουργικοί μύθοι*, όπως ακριβώς και οι *παράλογες πεποιθήσεις*, αναμένεται να παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση. Μια πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να εντοπιστεί στις πολιτισμικές διαφορές των Ελλήνων φοιτητών με ομότιμούς τους σε άλλες χώρες. Έχει διατυπωθεί και στο παρελθόν ότι πεποιθήσεις, όπως «Πιστεύω ότι υπάρχει ένα μόνο επάγγελμα που μου ταιριάζει.» ή «Πιστεύω ότι η επιλογή επαγγέλματος γίνεται μόνο μια φορά και δεσμευόμαστε με αυτήν ολόκληρη τη ζωή μας», μπορεί να επιδράσουν θετικά στη λήψη μιας απόφασης (Stamovlasis & Vaiopoulou, 2017; Vaiopoulou et al., 2019). Επομένως, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, κάποιες πεποιθήσεις που μπορούν να χαρακτηριστούν ως *παράλογες* δεν οδηγούν πάντα σε *δυσλειτουργικά* συμπεράσματα. Αυτό συνάδει και με παλαιότερες ερευνητικές διαπιστώσεις που υποδηλώνουν ότι οι *δυσλειτουργικοί μύθοι* είναι πιθανό να επιδράσουν τόσο στο γνωστικό επίπεδο, καθοδηγώντας το άτομο σε συγκεκριμένες απόψεις και συμπεράσματα, όσο και στο συναισθηματικό και συμπεριφοριστικό επίπεδο (David & Lynn, 2010).

Μολονότι οι *δυσλειτουργικοί μύθοι* είναι, συνήθως, αναστολείς αποφάσεων, η ανάλυση λανθανουσών τάξεων (LCA) ανέδειξε μία ακόμη πτυχή τους σύμφωνα με την οποία ενδέχεται να δράσουν, αναπάντεχα, θετικά στη λήψη μιας απόφασης. Στο Γενικό Γραμμικό Μοντέλο (General Linear Model) το συμπέρασμα, βασιζόμενο στη σύνθεση των δυσλειτουργικών μύθων και στην, κατά μέσο όρο επίδραση τους στη εξαρτημένη μεταβλητή (Ε02), είναι ότι ισχυροί *δυσλειτουργικοί μύθοι* σχετίζονται με υψηλές τιμές της Ε02, ενώ ασθενείς και μεσαίοι *δυσλειτουργικοί μύθοι* σχετίζονται με χαμηλές τιμές της. Εξετάζοντας, ωστόσο, αναλυτικά τους *δυσλειτουργικούς μύθους* με την LCA, φαίνεται ότι υπάρχει περίπτωση, μια μόνο ισχυρή *παράλογη πεποίθηση* να επιφέρει ξαφνική και απότομη αλλαγή στην υπό διερεύνηση συμπεριφορά, όπως παρατηρήθηκε στην Ομάδα 4, όπου οι *δυσλειτουργικοί μύθοι* κατά κανόνα είναι χαμηλοί. Ο ΔΜ12 «Πιστεύω ότι μέσα από το επάγγελμα που έχω επιλέξει θα υλοποιήσω όλες τις προσδοκίες μου» αποτελεί ισχυρή *παράλογη πεποίθηση* του ατόμου και προκαλεί απροσδόκητη αλλαγή στην ομοιομορφία της ομάδας. Ο μύθος αυτός φαίνεται ότι βοηθά το άτομο να επιλέξει με μεγαλύτερη προσοχή την επαγγελματική σταδιοδρομία του, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η σιγουριά σχετικά με αυτή, επιτρέποντας οι γνωστικοί και συναισθηματικοί πόροι του να διατεθούν στον αγώνα για την επίτευξη των απαιτήσεων του επιλεχθέντος επαγγέλματος. Συνεπώς, είναι πιθανό, σε ορισμένα άτομα, να επιφέρει λειτουργικά αποτελέσματα και εποικοδομητικές σκέψεις. Από την άλλη, ο ίδιος μύθος μπορεί να οδηγήσει σε δυσλειτουργικό αποτέλεσμα. Πράγματι, ορισμένοι άνθρωποι δυσκολεύονται να καταλήξουν σε μία απόφαση, ενδεχομένως υπό την επίδραση ισχυρής συναισθηματικής απόκρισης, καθώς δεν μπορούν να εντοπίσουν ένα μόνο επάγγελμα που

θα καλύπτει όλες τις προσδοκίες τους, με αποτέλεσμα τη μειωμένη σιγουριά για την επιλογή τους.

Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται ότι οι *παράλογες πεποιθήσεις* δεν έχουν διπολικό χαρακτήρα, καθώς αυτές μπορούν να εκδηλώνονται σε ένα ευρύ φάσμα έντασης και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με ένα δίκτυο πολύπλοκων σχέσεων (Bernard, 1998; David, 2003), αλλά η ισχύς τους είναι αυτή που θα καθορίσει εάν ο τρόπος με τον οποίο θα επιδράσουν θα είναι λειτουργικός ή δυσλειτουργικός (DiGiuseppe et al., 2018). Πράγματι, οι άνθρωποι, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με μια κατάσταση, μπορούν να έχουν ισχυρές, αδύναμες ή καθόλου *παράλογες πεποιθήσεις* (David et al., 2002). Αυτό δεν αποτελεί απαραίτητα αντίφαση, αλλά υποδηλώνει μια ιδιόρρυθμη συμπεριφορά που εισάγει αβεβαιότητα, η οποία είναι ερμηνεύσιμη στο πλαίσιο της δυναμικής φύσης των υποκείμενων διαδικασιών (Stamovlasis & Vaiopoulou, 2017).

Τα παραπάνω ευρήματα για τους *δυσλειτουργικούς μύθους* υποδεικνύουν ότι κατέχουν έναν ενδιαφέροντα ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά που δεν είναι πάντα συνεπής για όλους και για όλες τις καταστάσεις, γι' αυτό η μεγάλη προσπάθεια κατανόησής τους, όπως διαφαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία, είναι αναμενόμενη. Οι *δυσλειτουργικοί μύθοι* και οι *παράλογες πεποιθήσεις* εντοπίζονται σε όλες τις εκδηλώσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας, από την απλή καθημερινότητα μέχρι τις αποφάσεις οικονομικών ή πολιτικών υποθέσεων σε συλλογικό επίπεδο. Ένα πεδίο όπου η περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν είναι ιδιαιτέρως χρήσιμη και ενδιαφέρουσα είναι ο εκπαιδευτικός χώρος, καθώς η εμπλοκή τους σε θέματα αποτελεσματικότητας, συμμετοχής, διαχείρισης καινοτομίας ή μεταρρυθμίσεων μπορεί να είναι καθοριστική.

Αναφορές

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior* (2nd ed.). Chicago: Dorsey Press.

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 179–211.

Anderson, J. R. (2000). *Cognitive psychology and its implications* (5th ed.). New York: Worth Publishing.

Bernard, M. E. (1998). Validation of the General Attitude and Belief Scale. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, *16*(3), 183–196. https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1024911014579

Corbishley, M. A., & Yost, E. B. (1989). Assessment and treatment of dysfunctional cognitions in career counseling. *Career Planning and Adult Development Journal*, *5*, 20–26.

David, D. (2003). Rational Emotive Behavior Therapy (REBT): The view of a cognitive psychologist. In W. Dryden (Ed.), *Theoretical developments in REBT*. London: Brunner/Routledge.

David, D., & Cramer, D. (2010). Rational and Irrational Beliefs in Human Feelings and Psychophysiology. In D. David, S. J. Lynn, & A. Ellis (Eds.), *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice* (pp. 99–112). Oxford University Press.

David, D., & DiGiuseppe, R. (2010). Social and Cultural Aspects of Rational and Irrational Beliefs: A Brief Reconceptualization. In D. David, S. J. Lynn, & A. Ellis (Eds.), *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice* (pp. 49–61). Oxford University Press.

David, D., & Lynn, S. J. (2010). A Summary and a New Research Agenda for Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy. In D. David, S. J. Lynn, & A. Ellis (Eds.), *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice* (pp. 339–347). Oxford University Press.

David, D., Schnur, J. B., & Belloiu, A. (2002). Another search for the "hot" cognitions: Appraisal, irrational beliefs, attributions, and their relation to emotion. In *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy* (Vol. 20, Issue 2, pp. 93–131). https://doi.org/10.1023/A:1019876601693

Dayton, C. M. M. (1998). *Latent class scaling analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

DiGiuseppe, R. (1996). The nature of irrational and rational beliefs: Progress in rational emotive behavior theory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *14*(1), 5–28. https://doi.org/10.1007/BF02238091

DiGiuseppe, R., Leaf, R., Gorman, B., & Robin, M. W. (2018). The Development of a Measure of Irrational/Rational Beliefs. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, *36*(1), 47–79. https://doi.org/10.1007/s10942-017-0273-3

Ellis, A. (1958). Rational Psychotherapy. *The Journal of General Psychology*, *59*, 35–49. https://doi.org/10.1080/1046171X.1989.12034348

Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy* (Rev.ed.). Secaucus, NJ: Birch Lane.

Ellis, A., David, D., & Lynn, S. J. (2010). Rational and irrational beliefs: A historical and conceptual perspective. In D. David, S. J. Lynn, & A. Ellis (Eds.), *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice* (pp. 3–22). Oxford University Press.

Ellis, A., & Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behavior therapy*. New York: Springer Publishing Co.

Gati, I., Amir, T., & Landman, S. (2010). Career counsellors' perceptions of the severity of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counselling*, *38*(4), 393–408. https://doi.org/10.1080/03069885.2010.503700

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, *43*(4), 510–526.

Lam, D., & Cheng, L. (2001). Cognitive behaviour therapy approach to assessing dysfunctional thoughts. *Counselling Psychology Quarterly*, *14*(3), 255–265. https://doi.org/10.1080/09515070110092325

Nevo, O. (1987). Irrational expectations in career counseling and their confronting arguements. *Career Development Quarterly*, *35*, 239–250. http://psycnet.apa.org/psycinfo/1987-20431-001

Payne, J. W., & Bettman, J. R. (2004). Walking with the scarecrow: the information-processing approach to decision research. In D. J. Koehler & N. Harvey (Eds.), *Blackwell handbook of judgement and decision-making* (pp. 110–132). Blackwell: Oxford.

Pham, M. T. (2007). Emotion and Rationality: A Critical Review and Interpretation of Empirical Evidence. *Review of General Psychology*, *11*(2), 155–178. https://doi.org/10.1037/1089-2680.11.2.155

Popov, S., Popov, B., & Damjanović, R. (2015). The role of stressors at work and irrational beliefs in the prediction of teachers' stress. *Primenjena Psihologija*, *8*(1), 5–23.

Şoflău, R., & David, D. (2017). A Meta-Analytical Approach of the Relationships Between the Irrationality of Beliefs and the Functionality of Automatic Thoughts. *Cognitive Therapy and Research*, *41*(2), 178–192. https://doi.org/10.1007/s10608-016-9812-y

Stamovlasis, D., Papageorgiou, G., & Tsitsipis, G. (2013). The coherent versus fragmented knowledge hypotheses for the structure of matter: an investigation with a robust statistical methodology. *Chemistry Education Research and Practice*, *14*(4), 485–495. https://doi.org/10.1039/C3RP00042G

Stamovlasis, D., Papageorgiou, G., Tsitsipis, G., Tsikalas, T., & Vaiopoulou, J. (2018). Illustration of Step-Wise Latent Class Modeling With Covariates and Taxometric Analysis in Research Probing Children's Mental Models in Learning Sciences. *Frontiers in Psychology*, *9*, 532. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00532

Stamovlasis, D., & Vaiopoulou, J. (2017). The Role of Dysfunctional Myths in a Decision-Making Process under Bounded Rationality: A Complex Dynamical Systems Perspective. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, *21*(3), 267–288.

Stein, D., & Grant, A. M. (2014). Disentangling the relationships among self-reflection, insight, and subjective well-being: The role of dysfunctional attitudes and core self-evaluations. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, *148*(5), 505–522.

https://doi.org/10.1080/00223980.2013.810128

Tversky, A., & Kahnemann, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, *211*, 453–458.

Vaiopoulou, J., Papavassiliou-Alexiou, I., & Stamovlasis, D. (2019). Career decision-making difficulties and decision statuses among Greek student teachers. *Hellenic Journal of Psychology*, *16*, 74–94.

Vaiopoulou, J., Stamovlasis, D., & Papageorgiou, G. (2017). New Perspectives for Theory Development in Science Education: Rethinking Mental Models of Force in Primary School. In R. V Nata (Ed.), *Progress in Education, Volume 47* (pp. 1–16). Nova Science Publishers, Inc.

Η μετασχηματιστική ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το προφίλ του μετασχηματιστικού διευθυντή – ηγέτη και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο

Πράττου Αρετή
Med Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, MA TESOL (Διδ/λία της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα)
prattoua00@hotmail.com

Περίληψη

Η ηγεσία σε μία σχολική μονάδα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τη συγκρότηση ενός αποτελεσματικού σχολείου. Αυτό προκύπτει και από το γεγονός ότι η ύπαρξη ενός επιτυχημένου ηγέτη με χαρακτηριστικά και πρακτικές ποιοτικής φύσεως σε μία σχολική μονάδα συμβάλλει δραστικά στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας (Leithwood & Riehl, 2003). Η συγκεκριμένη μελέτη διερευνά τις στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το προφίλ του σχολικού διευθυντή ως μετασχηματιστικού ηγέτη και την αποτελεσματικότητά του στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στην έρευνα χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο του Leithwood ως μέσο συλλογής δεδομένων. Γίνεται παρουσίαση της θεωρητικής πτυχής της μετασχηματιστικής ηγεσίας καθώς και των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του μετασχηματιστικού διευθυντή – ηγέτη. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας, η ανάλυση των αποτελεσμάτων καθώς και οι εισηγητικές προτάσεις που ακολουθούν συμβάλλουν στον γενικότερο προβληματισμό αναφορικά με την υιοθέτηση αποτελεσματικών ηγετικών πρακτικών από τους διευθυντές για το «νέο» σχολείο.

Λέξεις – κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, μετασχηματιστικός ηγέτης, αποτελεσματικότητα σχολικού διευθυντή

Εισαγωγή

Για περισσότερο από δύο δεκαετίες διάφοροι μελετητές (Teddlie & Reynolds, 2000, Dean, 1999, Mortimore, 1998, Scheerens, 1992, Rutter et al., 1979) εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην εύρεση εκείνων των παραγόντων που ορίζουν ένα σχολείο ως αποτελεσματικό. Τα τελευταία χρόνια, όμως, πολλοί ερευνητές (Leithwood et al 2006, Day 2005, Leithwood & Riehl 2003, Mc Ewan 2003) επεσήμαναν ποιοτικές ιδιότητες και στρατηγικές του σχολικού ηγέτη, που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, το προφίλ του διευθυντή – ηγέτη στον σχολικό οργανισμό σκιαγραφείται κυρίως μέσα από τις διοικητικές και ηγετικές του ικανότητες. Ο νέος αυτός ηγετικός τύπος αντιτίθεται στον προϋπάρχοντα ρόλο του σχολικού ηγέτη ως επόπτη της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, ελεγκτή της ομοιομορφίας της διδασκαλίας και συντονιστή του εκπαιδευτικού έργου έχοντας ενισχυμένη εξουσία και απώτερο σκοπό την επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η μετάβαση σε πιο συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης και το ενδιαφέρον για μορφές ηγεσίας με προσανατολισμό στην «από κοινού» ηγεσία και στοχοθεσία, στο αμοιβαίο όραμα, στην διαφοροποιημένη μάθηση και στην τροποποίηση δομών και κουλτούρας οδήγησαν στην υιοθέτηση του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δεκαετία του 1990 ((Hallinger, 2003, Leithwood, 1994).

Ως απόρροια των παραπάνω προσεγγίσεων αναδύονται τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το προφίλ και τα χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή ως μετασχηματιστικού ηγέτη;

2. τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του σχολικού διευθυντή στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας;

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να καταδείξει τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις ποιοτικές διαστάσεις που αφορούν στον διευθυντή - ηγέτη και στην αποτελεσματικότητά του ως προς την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις αλλά και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή αποβλέποντας σε κατάλληλες βελτιωτικές προσπάθειες για την εφαρμογή της στην εκπαίδευση και στην αναδόμηση του σχολικού οργανισμού.

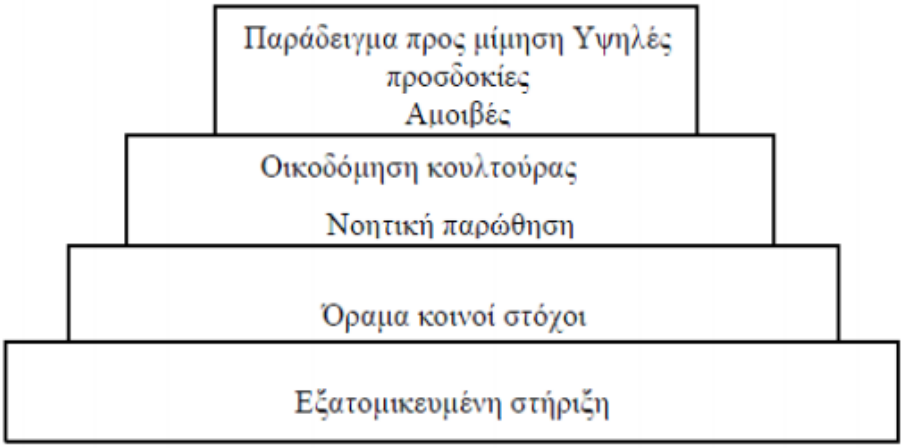
Θεωρητικό πλαίσιο

Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφία ως θεωρία ηγεσίας από τον Burns (1978), που ανέδειξε την συνεργασία ηγέτη και προσωπικού προς μία εποικοδομητική κατεύθυνση αναβάθμισης του οργανισμού με στόχο την μετάβασή του σε βέλτιστα επίπεδα δράσεων και αξιών (Bush & Glover, 2003). Έτσι, για την μετασχηματιστική ηγεσία η εμπλοκή αποτελεί λέξη – κλειδί καθώς μέσα από αυτή τα μέλη αναπτύσσουν το όραμα του οργανισμού, δεσμεύονται σε ότι καθόρισαν και δημιουργούν μεταξύ τους δεσμούς εμπιστοσύνης . Πολύ περισσότερο, τα κίνητρα του ηγέτη ταυτίζονται με αυτά των υφισταμένων του και μέσα από συλλογικές διαδικασίες επιχειρείται να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό για τον οργανισμό μετατρέποντας τη σχολική μονάδα σε μανθάνουσα κοινότητα (Ράπτης & Βιτισλάκη, 2007).

Βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελεί η έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές ενώ ο μετασχηματισμός αφορά όχι μόνο στον οργανισμό αλλά και στον ίδιο τον ηγέτη μέσα από βαθιές αλλαγές (Sergiovanni, 2001). Οι Hoy & Miskel (2005) χαρακτηρίζουν την μετασχηματιστική ηγεσία ως «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης». Η άτυπη εξουσία, που πηγάζει από τη δύναμη της επιρροής του ηγέτη και την ικανότητά του να μετασχηματίζει τις αντιλήψεις των υφισταμένων του για την αλλαγή και την επαγγελματική ανάπτυξη, μεταβάλλει ολόκληρη την κουλτούρα του οργανισμού (Fullan, 2002, Day et al., 2001).

Η μετασχηματιστική ηγεσία υποστηρίχτηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα κατά τη δεκαετία 1990 ως αντίδραση στην «από την κορυφή-προς-τη βάση» (up-to-bottom) εκπαιδευτική πολιτική της προηγούμενης δεκαετίας. Έτσι, προέκυψε η μετατόπιση του βάρους από την ηγεσία του «χαρισματικού ηγέτη» σε μετασχηματιστικές μορφές ηγεσίας, «στις οποίες δεν είναι ένα το άτομο που ηγείται αλλά περισσότερα, συνδεδεμένα μεταξύ τους ως ομάδα» (Dieronitou, 2014). Οι Leithwood and Jantzi (2000) έχουν προσαρμόσει τη γενική έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας του Bass (1985) στην εκπαίδευση εντοπίζοντας οκτώ βασικούς τομείς: εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας (Leithwood et al., 1998)

Μέσα από το μοντέλο του Leithwood αντικατοπτρίζονται οι θεμελιώδεις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία εκλαμβάνει την ηγεσία ως μία «οργανισμική ολότητα παρά ως ευθύνη ενός μεμονωμένου ατόμου» (Θεοφιλίδης, 2012). Ως εκ τούτου, η προσπάθεια αλλαγής του σχολικού οργανισμού προέρχεται μέσω της προσέγγισης «από τη βάση-προς- την- κορυφή» (bottom-up), από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς μαζί και, συνεπώς, είναι κατανεμημένη ηγεσία (Leithwood & Jantzi, 2000). Επιπλέον, η εξατομικευμένη στήριξη, το όραμα και η νοητική παρώθηση δίνουν έμφαση στην κατανόηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών παρά στο συντονισμό και τον έλεγχο από τον διευθυντή, ο οποίος ενθαρρύνει αλλαγές στα άτομα μέσα από το δικό του παράδειγμα και την προώθηση ομαδικών στόχων με την καλλιέργεια κουλτούρας υψηλών προσδοκιών.

Μετασχηματιστικός ηγέτης

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης διακατέχεται από ένα σύνολο δεξιοτήτων που απορρέουν από το «χάρισμα» του ηγέτη (House, 1976). Αντλώντας επιρροή από το μοντέλο της σύγχρονης διοίκησης, που εστιάζει στη συναισθηματική οπτική της ηγεσίας και αντιμετωπίζει τον σύγχρονο άνθρωπο ως μία σύνθετη προσωπικότητα με διαφορετικά κίνητρα και ανησυχίες, ο μετασχηματιστικός ηγέτης επικεντρώνεται στην εσωτερική παρώθηση, στην ομαδική δράση και στην ορθή αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Αναλαμβάνει πρωτοβουλία και είναι πάντα έτοιμος για διάλογο και επικοινωνία ενώ δημιουργεί γόνιμο κλίμα συνεργασίας και ασκεί κριτική υποστηρικτικά παρέχοντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Η ηγεσία είναι συμμετοχική, δεν προέρχεται αποκλειστικά και μόνο από τον ηγέτη αλλά και από τους υφιστάμενους, μέσα από την αυτενέργεια που τους παρέχεται και είναι το αποτέλεσμα των ηγετικών ρόλων που αναδύονται από όλα τα μέλη του οργανισμού (Hammersley et al., 2005, Leithwood & Jantzi, 2000). Έχοντας ενέργεια, θέληση, πίστη και αυτοπεποίθηση ο μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί καινοτομίες και αλλαγές αποβλέποντας στο να μετασχηματιστεί ο ίδιος, οι υφιστάμενοί του αλλά και ολόκληρος ο οργανισμός μέσα από την βέλτιστη επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων (Leithwood et al., 2006, Green, 2001).

Ο Bass (1985) με τη θεωρία των « 4 Is » επισημαίνει ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να διαθέτει τα ακόλουθα γνωρίσματα:

- Idealized influence (Ιδεαλιστική επίδραση), να αντανακλά στους υφιστάμενους έμπνευση, σεβασμό, επιρροή αφού αποτελεί για αυτούς πρότυπο με καθορισμένο όραμα και αξιοπιστία.
- Inspirational motivation (Εμπνευσμένη παρώθηση), να καλλιεργεί κουλτούρα συνεργασίας και ομαδικότητας καθώς και πνευματική παρακίνηση με σκοπό την

ταύτιση των εργαζόμενων με τον οργανισμό, την προσήλωσή τους στο έργο που επιτελούν και την αυτοκριτική.

- Intellectual stimulation (Διανοητικό ερέθισμα), να προωθεί την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό δίνοντας έμφαση στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα.
- Individualized consideration (Εξατομικευμένη θεώρηση), να αντιμετωπίζει το προσωπικό εξατομικευμένα, διανέμοντας καθήκοντα και αρμοδιότητες αναλόγως προσόντων και δυνατοτήτων και συντελώντας στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των υφιστάμενων.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης διακρίνεται για τον καθορισμό κατεύθυνσης του οργανισμού ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και να δημιουργήσει σε αυτούς υψηλές προσδοκίες. Κατά τον Θεοφιλίδη (1999) το όραμα αποτελεί «μια συνολική αντίληψη των εκπαιδευτικών για το πώς θα ήθελαν το σχολείο τους… καθορίζοντας, έτσι, ακριβέστερα την αποστολή του». Επομένως, ο μετασχηματιστικός διευθυντής - ηγέτης προσδιορίζει έγκαιρα τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, καθιερώνει μακροπρόθεσμους στόχους και προωθεί την αναδόμηση του σχολείου εκλαμβάνοντας αυτό στην ολική του διάσταση ως έναν οργανισμό μάθησης, όπου η παρουσία των εκπαιδευτικών είναι καίρια και ζωτική. Σημαντική παράμετρο αποτελεί η κοινή λήψη αποφάσεων μέσα από τον δημοκρατικό διάλογο και την οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ ανθρώπων με διαφορετική ιδιοσυγκρασία και συλλογισμό (Fullan, 2002). Ταυτόχρονα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης κατευθύνει τους προσωπικούς στόχους των υφιστάμενων πραγματοποιώντας, έτσι, μια σύνδεση ανάμεσα στα κίνητρα του προσωπικού για αυτοπραγμάτωση και αυτονομία με το όραμα ολόκληρου του οργανισμού. Το όραμα αυτό πρέπει να είναι κατανοητό και αποδεκτό από όλους και να διευκολύνεται η υλοποίησή του μέσα από τις αμοιβαίες δράσεις και την υποστήριξη των μελών ολόκληρου του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Alvy & Robbins, 1998). Επομένως, ο μετασχηματιστικός ηγέτης συνάπτει δημιουργικές σχέσεις με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα και παραδειγματίζει με τις αξίες που προβάλλει.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Μέσο Συλλογής Δεδομένων

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέσο άμεσης και ταχείας συλλογής πληροφοριών, που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, να ερμηνευτούν και να αναλυθούν ώστε να μετατραπούν σε δεδομένα απαραίτητα για την εξαγωγή αποτελεσματικών συμπερασμάτων (Κυριαζή, 2002, Δημητρόπουλος, 2001). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δύο μέρη με ερωτήματα κλειστού τύπου.

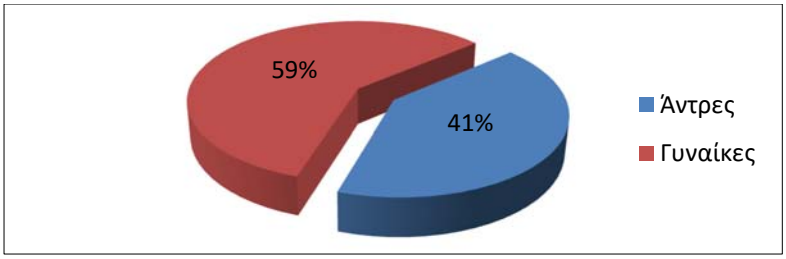
Στο πρώτο μέρος οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις μίας κατηγοριακής κλίμακας που αφορούσαν σε προσωπικά στοιχεία, όπως το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας και τη θέση τους στην εκπαίδευση καθώς και το επίπεδο μόρφωσης. Στο δεύτερο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια πενταβάθμια διατακτική κλίμακα Likert (σε ελάχιστο βαθμό, σε αρκετό βαθμό, σε μεγάλο βαθμό, σε πολύ μεγάλο βαθμό, σε μέγιστο βαθμό). Ειδικότερα, το περιεχόμενο των ερωτήσεων επικεντρώθηκε στα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού διευθυντή ως προς την δημιουργία οράματος, την οικοδόμηση συλλογικής κουλτούρας, την κατανομή αρμοδιοτήτων και την κοινή λήψη αποφάσεων. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε ο βαθμός εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους διευθυντές σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τους άξονες του προσανατολισμού στόχων, της ανάπτυξης προσωπικού, της ανασυγκρότησης του σχολικού οργανισμού και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Το δείγμα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί της Β/θμιας Εκπαίδευσης προερχόμενοι από δημόσια σχολεία της Α', Β', Γ' και Δ' εκπαιδευτικής περιφέρειας της Αθήνας. Τα άτομα αυτά επιλέχτηκαν σε ένα τυχαίο δείγμα ως προς την εκπαιδευτική περιοχή για τον σκοπό της αντιπροσωπευτικότητας και όσον αφορά στον αριθμό και στο φύλο το δείγμα αποτελούνταν από ενενήντα εκπαιδευτικούς, άντρες και γυναίκες. Οι περισσότεροι ήταν ηλικίας άνω των τριάντα ετών και παντρεμένοι με δύο έως τρία παιδιά. Πολλοί κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο και άνω των δέκα ετών προϋπηρεσία ενώ οι περισσότεροι υπηρετούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο πάνω από τέσσερα συναπτά έτη.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα έρευνα η κατανομή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά φύλο ήταν 53 γυναίκες και 37 άνδρες εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, το ποσοστό γυναικών στην έρευνα ήταν 59% του συνόλου και το ποσοστό των ανδρών ήταν 41% του συνόλου (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Φύλο Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού διευθυντή - ηγέτη

Αναφορικά με τη «Δημιουργία Οράματος» ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν 3,63. Συγκεκριμένα, οι τιμές κυμάνθηκαν από 3,22 στο ελάχιστο μέχρι 4,37 στο μέγιστο, με την τυπική απόκλιση να ανέρχεται στο 0,44. Η «Οικοδόμηση Συλλογικής Κουλτούρας» συγκέντρωσε ένα μέσο όρο 3,53 με ελάχιστη τιμή 3,18, μέγιστη τιμή 4,29 και τυπική απόκλιση 0,46. Σχετικά με την «Κατανομή Αρμοδιοτήτων» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκέντρωσαν ένα μέσο όρο 3,60, ενώ οι τιμές ανήλθαν από 3,22 στην ελάχιστη έως 4,62 στη μέγιστη, με την τυπική απόκλιση να αγγίζει το 0,40. Τέλος, όσον αφορά την «Κοινή Λήψη Αποφάσεων», ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν 3,67, ελάχιστη τιμή 3,20 και μέγιστη 4,41, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,51. (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με το προφίλ του μετασχηματιστικού διευθυντή – ηγέτη

Παράγοντας	Σύνολο	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δημιουργία Οράματος	**90**	**3,22**	**4,37**	**3,63**	**0,44**
Οικοδόμηση Συλλογικής Κουλτούρας	**90**	**3,18**	**4,29**	**3,53**	**0,46**
Κατανομή Αρμοδιοτήτων	**90**	**3,22**	**4,62**	**3,60**	**0,40**
Κοινή Λήψη Αποφάσεων	**90**	**3,20**	**4,41**	**3,67**	**0,51**

Εφαρμογή Μετασχηματιστικής Ηγεσίας

Ο «Προσανατολισμός Στόχων» ανήλθε σε ένα μέσο όρο 3,67 με ελάχιστη τιμή 3,21 και μέγιστη τιμή 4,67 ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,47. Αναφορικά με την «Ανάπτυξη Προσωπικού» ο μέσος όρος ήταν 3,56 ενώ οι τιμές ανήλθαν από 3,17 στην ελάχιστη έως 4,75 στη μέγιστη, με την τυπική απόκλιση να αγγίζει το 0,43. Σχετικά με την «Ανασυγκρότηση του Οργανισμού» οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκέντρωσαν ένα μέσο όρο 2,83 με ελάχιστη τιμή 2,06 και μέγιστη τιμή 3,54 ενώ η τυπική απόκλιση έφτασε το 0,42 Τέλος, ως προς τη «Βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου» ο μέσος όρος των απαντήσεων ανήλθε στην τιμή 2,91, με ελάχιστη τιμή 2,23 και μέγιστη τιμή 3,46, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,50 (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Παράγοντας	Σύνολο	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Προσανατολισμός Στόχων	**90**	**3,21**	**4,67**	**3,67**	**0,47**
Ανάπτυξη Προσωπικού	**90**	**3,17**	**4,75**	**3,56**	**0,43**
Ανασυγκρότηση Οργανισμού	**90**	**2,06**	**3,54**	**2,83**	**0,42**
Βελτίωση Εκπαιδευτικού Έργου	**90**	**2,23**	**3,46**	**2,91**	**0,50**

Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Η έρευνα ανέδειξε την άποψη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ότι ο σχολικός ηγέτης οφείλει να είναι μετασχηματιστικός και ιδεαλιστής ώστε να δομεί για τον οργανισμό όραμα με ρεαλιστικούς και ξεκάθαρους στόχους. Η παροχή έμπνευσης και κοινού οράματος συνδέεται και με την καλλιέργεια κουλτούρας αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού για τη θέσπιση υψηλών προσδοκιών οδηγώντας στη δημιουργία ενός υψηλού αισθήματος σκοπού, πνευματικής διέγερσης και ανταμοιβών και καταλήγει στην εσωτερική παρώθηση και κινητοποίηση των εμπλεκόμενων (Hallinger, 2003, Noonan, 2003, Μπουραντάς, 2002, Leithwood & Jantzi, 2000). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σχολικός ηγέτης πρέπει να τους διεγείρει μέσα από μία εξατομικευμένη και δημιουργική αξιοποίηση των προσόντων, ικανοτήτων και αναγκών τους (Leithwood et al., 1998,). Διατηρώντας τον καθοδηγητικό και υποστηρικτικό του ρόλο, ο διευθυντής οφείλει να επικεντρώνει τις προσπάθειες στην δομική ανασυγκρότηση της σχολικής μονάδας μέσα από την συλλογική εργασία του προσωπικού προλαμβάνοντας και αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τις συγκρούσεις. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αξιώνουν από τον διευθυντή να είναι δημοκρατικός και να παρέχει στους υφισταμένους του την ελευθερία για επεξεργασία και κοινή λήψη αποφάσεων, αδέσμευτη άποψη της γνώμης τους αλλά και διαχείριση της ενίοτε μεταβίβασης μέρους της εξουσίας. Έτσι, δημιουργείται η «ενδυνάμωση» των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν το ενδιαφέρον να μετασχηματίσουν τους στόχους σε πράξη και να μεταμορφώσουν τους πόρους και τις πηγές ανάλογα με τις συνθήκες (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Η ενεργός συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, άλλωστε, οδηγεί στην ποικιλία και διαφορετικότητα της επεξεργασίας των προτεινόμενων απόψεων και γνώσεων αποφέροντας περισσότερες και πιο μελετημένες εναλλακτικές λύσεις και συνάδει με την προσέγγιση της δημοκρατικής διοίκησης του σχολείου (Παρίτσης, 1989).

Αναφορικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους σχολικούς ηγέτες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφάνηκε από τη μελέτη ότι οι διευθυντές έχουν σαφείς στόχους και καταφέρνουν να δώσουν έναν καθορισμό αξιόπιστου οράματος και συγκεκριμένο προσανατολισμό στους εκπαιδευτικούς. Οι αμοιβαίοι και σαφώς διατυπωμένοι στόχοι, άλλωστε, γίνονται ευκολότερα κατανοητοί και δεσμεύουν ηθικά το προσωπικό στην αφοσίωσή του για την υλοποίησή τους (Πασιαρδής, 2004, Σαΐτης, 2002). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα διευθυντικά στελέχη αναγνωρίζουν την ανάγκη επιμόρφωσης του προσωπικού για την βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών τους πρακτικών και στηρίζουν τις προσπάθειες γενικότερης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό οι σχολικοί διευθυντές συμβάλλουν στην ενεργή παρώθηση του προσωπικού με ταυτόχρονη αναγνώριση των προσπαθειών τους για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007.).

Ωστόσο, τα διευθυντικά στελέχη αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε θέματα σχετικά με την ανασυγκρότηση του σχολικού οργανισμού. Καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, δεν αφήνει πολλά περιθώρια εφαρμογής μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών (Κατσαρός, 2008). Οι απαιτήσεις του συστήματος για εστίαση των διευθυντικών στελεχών, κατά ένα μεγάλο βαθμό, στην γραφειοκρατική διοίκηση, όπως στην τυπική διεκπεραίωση εργασιών και στην αυστηρή τήρηση κανονισμών, φαίνεται να ωθεί τους σχολικούς διευθυντές στη συγκέντρωση μεγάλου μέρους της ηγεσίας στο πρόσωπό τους. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η εμπλοκή τους στην κοινή λήψη αποφάσεων αναφορικά με ζητήματα αναδόμησης του οργανισμού είναι περιορισμένη. Επιπρόσθετα, η σχολική μονάδα πλαισιώνεται και από άλλα μέλη της ευρύτερης κοινότητας, όπως οι γονείς και η τοπική αυτοδιοίκηση, τα οποία αλληλεπιδρούν άμεσα και αναπόσπαστα με τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Everard & Morris, 1999). Κατά συνέπεια, η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας επηρεάζεται σημαντικά από το «άνοιγμα» του σχολείου και την ενεργή επικοινωνία του διευθυντή με το εξωτερικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε

την περιορισμένη συνεργασία του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η απαραίτητη στήριξη και η κοινή προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Είναι, όμως, σημαντικό ο σχολικός ηγέτης να συνδέει τις λειτουργίες και τις ανάγκες του σχολείου με εξωτερικούς φορείς, να αποφασίζει δομές για να προάγει την συνεργασία, να αναγνωρίζει το ρόλο των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας και να δίνει κίνητρα συμμετοχής και παροχής υλικών πόρων (Leithwood et al., 2006).

Η παρούσα μελέτη έφερε στην επιφάνεια κωλύματα και αδυναμίες των σχολικών διευθυντών όσον αφορά την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, η ελλιπής κρατική οικονομική ενίσχυση για την επαρκή εξασφάλιση εποπτικού υλικού και η ανορθόδοξη, πολλές φορές, διαχείριση των υλικών πόρων από τα στελέχη δυσχεραίνουν τις προσπάθειες για να βελτιωθούν οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού όπως είναι το σχολείο αποτελεί μία δυναμική διαδικασία οργάνωσης, αξιοποίησης και ελέγχου όλων εκείνων των παραγωγικών πηγών που συνδράμουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια ώστε οι δράσεις και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά (Πετρίδου, 2002). Από την έρευνα, επίσης, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται έναν διευθυντή, ο οποίος προωθεί διάφορες αλλαγές και παρέχει «πνευματική εγρήγορση» ώστε να δώσει σε αυτούς την ευκαιρία να αναπτύξουν πρωτοβουλία για την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών και την υλοποίηση προγραμμάτων με στόχο την συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο διευθυντής - ηγέτης, άλλωστε, έχει την ικανότητα να εισάγει καινοτομίες, μιας και «η σύλληψη και εφαρμογή καινοτομιών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την προσαρμογή του σχολικού οργανισμού στις συνεχείς μεταβολές του σύγχρονου περιβάλλοντος ώστε να μπορεί να μπορεί να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις…απαιτήσεις των μαθητών του» (Γιαννακάκη, 2005). Ως εκ τούτου, οι γνώσεις, οι εκπαιδευτικές και γενικότερες απόψεις του σχολικού ηγέτη επιδρούν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας ενώ ο ικανός ηγέτης διαθέτει ικανότητες διοίκησης καινοτομιών και θετικής διάθεσης απέναντι στην υλοποίηση δραστηριοτήτων (Μπουραντάς, 2005, Πασιαρδής, 2004). Είναι, επιπλέον, απαραίτητο το διευθυντικό στέλεχος να προσφέρει βοήθεια και υποστήριξη στη διαμόρφωση του προγραμματισμού των μαθημάτων καθώς και στην οργάνωση και διοίκηση της τάξης μεταδίδοντας στους εκπαιδευτικούς την ενσυναίσθηση και τον αναστοχασμό.

Συμπεράσματα – Μελλοντικές Προτάσεις

Οι σύγχρονες έρευνες έχουν αναδείξει τον μετασχηματιστικό ηγέτη ως συντελεστή επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας και βελτιωτικής εκπαιδευτικής αντίληψης και πρακτικής. Ο μετασχηματιστικός διευθυντής διακρίνεται ως μία ηγετική μορφή του σχολείου, που προάγει την συνεργασία σχολικού ηγέτη και εκπαιδευτικών στο δύσκολο και απαιτητικό έργο της ηγεσίας για την επίτευξη ενός κοινού οράματος μέσα από μία συλλογική κουλτούρα αμοιβαίας αποδοχής αξιών, αλληλεπίδρασης και αλληλοσεβασμού. Η επιτυχημένη ηγεσία συγκροτείται από μία συνάθροιση χαρακτηριστικών, τα οποία ο σχολικός ηγέτης οφείλει να αξιοποιεί και να βελτιώνει στο σχολικό πλαίσιο όπου ενεργεί, με την κατάλληλη κατανομή των εργασιών και την κοινή λήψη αποφάσεων. Επομένως, υπάρχει το μοίρασμα της ηγεσίας μεταξύ των εμπλεκόμενων για την επίτευξη αμοιβαίων στόχων (Hallinger, 2003, Μπουραντάς, 2002, Fullan, 2002, Day et al., 2000, Leithwood et al., 1998).

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από άτομα που απασχολούνται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να οδηγήσει σε κριτική σκέψη και συλλογισμό σχετικά με την βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας προβάλλουν την ανάγκη της στελέχωσης των ελληνικών σχολείων από ηγέτες με αποφασιστικότητα και υπευθυνότητα για να διαμορφώσουν το «νέο» σχολείο ως έναν σύγχρονο μανθάνοντα οργανισμό, «ανοικτό» στην κοινωνία, με νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, είναι ενδιαφέρον να

διερευνηθεί με ποιες στρατηγικές η πολιτεία θα μπορούσε να προωθήσει την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας μέσα από τον σχεδιασμό και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η ίδια έρευνα θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας αλλά και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ώστε να διερευνηθούν πιο σφαιρικά οι στάσεις των εκπαιδευτικών και ο βαθμός εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα μπορεί να βοηθήσει σημαντικά εάν αποκτήσει πιο ποιοτικά χαρακτηριστικά μέσα από την πραγματοποίηση μεμονωμένων ή και συλλογικών συνεντεύξεων εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων αλλά και μέσα από την μελέτη περιπτώσεων και συνεντεύξεων διευθυντικών στελεχών ως προς την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο. Εκτενέστερα, θα μπορούσε να γίνει σύγκριση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μεταξύ σχολείων που εφαρμόζουν την μετασχηματιστική ηγεσία με άλλα της αντίστοιχης βαθμίδας που δεν την έχουν υιοθετήσει.

Ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δοθεί στην επιθυμία αλλά και πραγματική ανάγκη των εκπαιδευτικών για την ενεργή συμμετοχή τους στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στην οργάνωση προγραμμάτων. Κατ' αυτό τον τρόπο διαμορφώνουν οι ίδιοι το έργο τους, ως βασικοί συντελεστές της μάθησης (Bredenson, 2002), Ταυτόχρονα, μέσω της χάραξης «εσωτερικής πολιτικής» πραγματοποιείται η «αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη» με έμφαση στην ενδοσχολική επιμόρφωση (Clark, 1995). Δεν πρέπει, επιπλέον, να παραβλέπεται το γεγονός ότι η αναδόμηση του εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί μία διαρκή και συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Με βάση αυτή τη ρητορική, η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι επιτυχημένη όταν βασίζεται σε καλά δομημένους, μακροπρόθεσμους στόχους, που οργανώνονται με βάση την ενίσχυση των γνωστικών, διδακτικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, την ενεργή εμπλοκή τους στην άσκηση της ηγεσίας και τον δημοκρατικό διάλογο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αναφορές

Alvy, H. & Robbins, P. (1998). *If I only knew: Success and strategies for navigating the principalship.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bass, B. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: The Free Press.

Bredenson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. International Journal of Educational Research, 37, 661-675.

Burns, J.M. (1978). Leadership. New York: Harper and Row.

Bush, T. & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts and Evidence. Nottingham: National College for School Leadership.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). Leading schools in times of change. Buckingham: Open University Books

Day, C. & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. Teaching and Teacher Education, 17, 403-415.

Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: leadership

In English schools. *Journal of Educational Administration , 43*(6), 573 – 583.

Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London: Routledge.

Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership, Journal of Arts, Science and Commerce, 5 (1) 37-43.

Everard, K. B. & Morris, G., (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Fullan, M. (2002). The change leader. Educational Leadership, 59 (8), 16- 21.

Green, H. (2001). Ten questions for school leaders. *School Leadership and Management*, *22*(2), 143-161.

Hallinger, Ph. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Μεταφ. Χρ. Θεοφιλίδης (Επιφέροντας εκπαιδευτική αλλαγή: σκέψεις για την άσκηση διδακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας). Cambridge Journal of Education, 33 (3), 329-351.

Hammersley-Fletcher, L. and Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: the impressions of primary school head teachers and subject leaders. *School Leadership and Management*, *25*(1), 59-75.

Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (2005). Educational Administration: Theory Research and Practice. (7th edition) New York: Mc Graw- Hill.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly, 30(4), 498-518.

Leithwood, K., Jantzi, D. and R. Steinbach. (1998). Leaderhship and Other Conditions Which Foster Organizational Learning in Schools.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Journal of Educational Administration, 38(2), p. 112

Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Laboratory for students Success, Temple University.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strrong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL

Mc Ewan, K. E. (2003). *10 Traits of highly effective principals Thousand Oaks*, CA: Corwin Press.

Noonan, J. S. (2003). *The elements of leadership. What you should know*.

USA: Scarecrow Press. How to turn a school around. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sergiovanni, Th. (2001). Leadership- What's in it for schools? London: Routledge & Falmer.

Clark, C. (1995). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο A. Hargreaves & M. Fullan *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή, μτφρ.), 124-138. Αθήνα: Πατάκης.

Γιαννακάκη, Μ. (2005), Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα, στο: *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Επιμέλεια Αχ. Καψάλης, Θεσσαλονίκη: *Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,* 243-276.

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Έλλην.

Θεοφιλίδης, Χ.(1999). *Εκπαιδευτικοί στοχασμοί: έλλογη παιδαγωγική δράση και διοίκηση σχολείου.* Λευκωσία: Έκδοση του συγγραφέα.

Θεοφιλίδης, Χ. και Στυλιανίδης Μ. (2000), *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία, Αυτοέκδοση.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Κυριαζή, Ν. (2002). Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές. Αθήνα: Μπένου.

Παρίτσης, Ν., Κ. (1989). Συστημική θεώρηση της διευθυντικής συμπεριφοράς, στο: *Διοίκηση Συστημάτων,* Εισαγωγή-Επιμέλεια Μιχ. Δεκλερής, Αθήνα: Αν. Ν. Σάκκουλα, 411-453.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2002). *«Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση»*, Ενημέρωση 22.

Πράττου, Α. (2019, Σεπτέμβριος). Μετασχηματιστική Ηγεσία και Μετασχηματιστικός Ηγέτης – Βασικά Χαρακτηριστικά και Πρακτικές. Οι Εκπαιδευτικοί στο Προσκήνιο, *Physics News,* (19), 4 – 6.

Πράττου, Α. 9ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, 29 – 30 Ιουνίου 2018. «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Το σχολείο το σχεδιάζει η κοινωνία». Η σημασία και ο ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Πρακτικά Εργασιών Συνεδρίου, Σεπτέμβριος 2018. Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Ράπτης Ν. και Βιτσιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Σαΐτης, Χ. (2002). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.

https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t03-09.pdf

Η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις τεχνικές διαχείρισης τάξης

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος
Εκπ/κός Π.Ε. 70, Δ/ντής Σχολικής Μονάδας Ηλείας, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
kzogopoulos@gmail.com

Μπαντούνα Μαρία
Εκπ/κός ΠΕ06, Δ/ντρια Γυμνασίου Ηλείας, M.Ed Σπουδές στην Εκπ/ση, M.Sc Διοίκ. Εκπ/σης
mabad4250@yahoo.gr

Καρανικόλα Ζωή
Δ/ντρια Δημ. Σχολ., Διδάσκουσα ΠΜΣ Παν/μίου Πατρών, Phd Εκπαιδευτικής Πολιτικής
zoekaranikola3@gmail.com

Περίληψη

Έρευνες υποστηρίζουν τη συμβολή των στρατηγικών διαχείρισης τάξης στην αποτελεσματική μάθηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την πρόληψη ή και διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, εφαρμόζοντας στρατηγικές ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα σε ένα υποστηρικτικό για τους μαθητές περιβάλλον. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) Ηλείας στις τεχνικές διαχείρισης τάξης που εφαρμόζουν. Για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 259 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντικά στατιστικά ευρήματα αναδεικνύοντας τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών ως παράγοντα που επηρεάζει τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση-τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: Διαχείριση τάξης, διδακτική εμπειρία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στα σχολεία εκφράζεται ιδιαίτερη ανησυχία από τους εκπαιδευτικούς για το υψηλό ποσοστό έλλειψης πειθαρχίας που εκδηλώνεται από τους μαθητές, και το οποίο προκαλεί προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία, με κενά μάθησης (Braden & Smith, 2006; Etheridge, 2010). Λόγω των κοινωνικών αλλαγών, με την πάροδο των ετών, τα σχολεία φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς (Etheridge, 2010). Η εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς επηρεάζει όχι μόνο τους μαθητές που δε συμμορφώνονται με τους κανόνες αλλά όλους τους μαθητές (Canter, 2006; Marzano, 2003). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν αναπτύξει την ικανότητα να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν στρατηγικές διαχείρισης τάξης που να εξασφαλίζουν και να βελτιώνουν τη μάθηση όλων των μαθητών.

Η βελτιστοποίηση των τεχνικών διαχείρισης τάξης είναι μια στρατηγική για τη μεγιστοποίηση των επιτευγμάτων των μαθητών και την ενίσχυση της κοινωνικοποίησής τους. Οι Boynton και Boynton (2005) εξήγησαν ότι οι αναποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισης της τάξης μπορούν να σπαταλήσουν εκπαιδευτικό χρόνο με αρνητικές επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η μη αποτελεσματική διαχείριση της τάξης μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να οδηγήσει τους μαθητές σε αμφισβήτηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Braden & Smith, 2006; Rogers & Freiberg, 1994).

Οι μελέτες για την επίδραση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, στα οποία ανήκει και η διδακτική εμπειρία (εργασιακός χρόνος), στις τεχνικές διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν είναι περιορισμένες. Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα έρευνα έχει

σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Ηλείας αναφορικά με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στις τεχνικές διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν. Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε και οριοθέτησε την παρούσα έρευνα είναι: Επηρεάζει η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών τις τεχνικές διαχείρισης τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) που εφαρμόζουν;

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της διαχείρισης τάξης

Οι Evertson και Weinstein (2006) αναφέρθηκαν στον ορισμό της διαχείρισης τάξης η οποία έχει να κάνει με τις δράσεις που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την ακαδημαϊκή και κοινωνική-συναισθηματική μάθηση των μαθητών. Περιέγραψαν πέντε τύπους δράσεων, πολλές από τις οποίες είναι σύμφωνες και με τις απόψεις των Marzano et al. (2003). Για την επίτευξη υψηλής ποιότητας διαχείρισης τάξης οι εκπαιδευτικοί πρέπει: (α) να αναπτύξουν υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές και μεταξύ των μαθητών, (β) να οργανώνουν και να εφαρμόζουν στρατηγικές και τρόπους για τη βελτιστοποίηση της πρόσβασης των μαθητών στη μάθηση, (γ) να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης χρησιμοποιώντας μεθόδους διαχείρισης ομάδων (π.χ. με τη θέσπιση κανόνων και συνεργασίας στην τάξη), δ) να προωθούν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους (Marzano et al., 2003) και (ε) να χρησιμοποιούν κατάλληλες τεχνικές για τη διαχείριση και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Οι δύο τελευταίες δράσεις που πρότειναν οι Evertson και Weinstein (2006) δείχνουν ότι η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης βελτιώνει τη συμπεριφορά των μαθητών. Ως εκ τούτου, η διαχείριση της τάξης είναι μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Ο McDonald (2013) επεκτείνει τον ορισμό των Evertson και Weinstein (2006) και προσεγγίζει τη διαχείριση της τάξης ως δράσεις και τεχνικές διδασκαλίας εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος που υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση καθώς και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Υποστηρίζει ότι χρειάζεται ιδιαίτερη φροντίδα και δεξιότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να πετύχουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μάθηση με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και το διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και διαχείριση τάξης

Οι ερευνητές συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες στον χώρο της εκπαίδευσης που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών (Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004). Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να παρακινήσουν τους μαθητές όταν μοιράζονται τον ενθουσιασμό τους για μάθηση. Μέσα από την κατανόηση της διαφορετικής προσωπικότητας των μαθητών και τη χρήση κατάλληλων τεχνικών διαχείρισης τάξης μπορούν να οικοδομήσουν καλύτερες σχέσεις με κάθε μαθητή (Talbott, 2005). Ένα από τα κύρια συστατικά της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης είναι η θετική σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό. Η εμφάνιση προβλημάτων πειθαρχίας μειώνεται και οι μαθητές ανταποκρίνονται καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν περισσότερη καθοδήγηση παρά όταν είναι πιο ανεκτικοί (Marzano, 2003).

Το στυλ διαχείρισης της τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Walker, 2009). Υπάρχουν τεχνικές διαχείρισης τάξης προληπτικού χαρακτήρα οι οποίες είναι προσανατολισμένες στον προγραμματισμό και την πρόληψη ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρουσιάσουν τους κανόνες της τάξης και να συζητήσουν με τους μαθητές τον απαιτούμενο τρόπο συμπεριφοράς επαινώντας τη θετική συμπεριφορά. Η διαχείριση προληπτικού χαρακτήρα μπορεί να είναι πιο εποικοδομητική και να οδηγήσει στην ανάπτυξη αυτοπειθαρχίας των

μαθητών (Martin & Sass, 2010). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα ζεστό, φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον με διάθεση συνεργασίας για την επίτευξη κοινών στόχων (Rogers, 2008).

Οι Eyster και Martin (2010) θεωρούν αναγκαία τη χρήση ήπιων στρατηγικών προληπτικού χαρακτήρα όπως: α) τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, β) τη χρήση επαίνου ως εργαλείου για την ενίσχυση θετικής συμπεριφοράς, γ) την ενίσχυση και ενθάρρυνση της έκφρασης των απόψεων των μαθητών και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, δ) τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος με την προαγωγή κουλτούρας αλληλοσεβασμού, ε) τη χρήση ποικίλων μεθόδων για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών (ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων), στ) τον καθορισμό και γνωστοποίηση προσδοκιών των εκπαιδευτικών από τους μαθητές από τη συμμετοχή τους στην τάξη, ζ) την αξιολόγηση και ενθάρρυνση για βελτίωση των μαθητών και η) την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-γονέων δίνοντας συνεχή ανατροφοδότηση στους μαθητές. Επίσης, υπάρχουν τεχνικές διαχείρισης τάξης για την αντιμετώπιση μη επιθυμητής συμπεριφοράς επεμβατικού χαρακτήρα όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τιμωρία και τις ποινές. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά των μαθητών με βάση τις συνέπειες που ακολουθούν (Skinner, 1950; Sowell, 2013). Επίσης, οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά μέσω της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1986, 1997).

Η διαχείριση της τάξης με συμπεριφορές ελέγχου που στηρίζονται σε ποινές και τιμωρίες για την αντιμετώπιση μη αποδεκτής συμπεριφοράς θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ και μόνο στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν με ήπιες μορφές προληπτικού χαρακτήρα (Lane et al., 2011). Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης εξαρτάται περισσότερο από τεχνικές προληπτικού χαρακτήρα μέσα από το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, την αλληλεπίδρασή εντός και εκτός τάξης, την ενσυναίσθηση, την προαγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας και αυτοελέγχου (Arbuckle & Little, 2004; Vitto, 2003).

Έρευνες σχετικές με τις τεχνικές διαχείρισης τάξης

Το είδος των τεχνικών διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να σχετίζεται και με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, εργασιακό χρόνο), αν και υπάρχει περιορισμένη βιβλιογραφία και έρευνα. Πολλές φορές τα ευρήματα είναι διαφορετικά. Αναφορικά με το φύλο, έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να υιοθετούν τεχνικές προληπτικού χαρακτήρα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες (Evans, 2016; Glasgow & Hicks, 2003). Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, οι Greenberg et al. (2004) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών μπορεί να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές. Ωστόσο, οι Goldhaber και Brewer (1996, 2000) υποστηρίζουν ότι το υψηλότερο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών δεν είναι στατιστικά σημαντικός προγνωστικός δείκτης για τα επιτεύγματα των μαθητών. Σχετικά με τη διδακτική εμπειρία (εργασιακό χρόνο), οι Goldhaber και Brewer (1996, 2000) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας δεν είναι πιο αποτελεσματικοί συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Αντίθετα, ο Zhang (2008) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών σε σχέση με όσους έχουν λιγότερα. Οι Hawkins et al. (1998) και Richardson (2008) διαπιστώνουν ότι οι μαθητές που διδάσκονται από έμπειρους δασκάλους επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα μάθησης από ότι οι μαθητές που έχουν νεώτερους δασκάλους με διδακτική εμπειρία από ένα έως τρία έτη. Ας ληφθεί υπόψη ότι τα υψηλότερα επίπεδα μάθησης και επίδοσης είναι αποτέλεσμα και της αποτελεσματικής διαχείρισης τάξης που δεν εστιάζει απλά στη

συμπεριφορά των μαθητών αλλά σε ένα σύνολο στρατηγικών για τη συμμετοχή και τη στήριξη των μαθητών στη μάθηση (Marzano et al., 2003).

Μεθοδολογία της έρευνας

Μέθοδος έρευνας

Η έρευνα, η οποία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας (Ζωγόπουλος & Μπαντούνα, 2020), πραγματοποιήθηκε την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2019 με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης και τη χρήση ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. Ηλείας αποτέλεσαν τον πληθυσμό αναφοράς. Χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την αποστολή του ερωτηματολογίου σε μορφή google forms σε σχολεία της Δ.Ε. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν τελικά 259 εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό SPSS 25.0 for Windows. Ακολούθησε ο έλεγχος κανονικής κατανομής Kolmogorov-Smirnov (259>50) τα αποτελέσματα του οποίου έδειξαν μη κανονική κατανομή των μεταβλητών. Τέλος, έγινε έλεγχος της συσχέτισης της διδακτικής εμπειρίας (εργασιακού χρόνου) με τους μη παραμετρικούς ελέγχους Kruskal-Wallis H και Mann-Whitney U.

Συλλογή δεομένων

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου αποτελούμενου από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις για την καταγραφή δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το δεύτερο μέρος αξιοποίησε, μετά από απαραίτητες προσαρμογές για τα ελληνικά δεδομένα, μέρος των δηλώσεων από το ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «The Incredible Years. *Parents, teachers, and children training series*» (Webster-Stratton, 2011) αναφορικά με τη συχνότητα εφαρμογής τεχνικών διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Έγινε ομαδοποίηση των ερωτήσεων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς και τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς (Ζωγόπουλος & Μπαντούνα, 2020). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δόθηκαν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 (1=σπάνια/ποτέ, 2=μερικές φορές, 3=αρκετές φορές, 4=συχνά, 5=πολύ συχνά/πάντα) αποτυπώνοντας τις αντιλήψεις τους για τη συχνότητα χρήσης τεχνικών διαχείρισης μέσα από 30 δηλώσεις.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος του δείκτη Cronbach's alpha (Πίνακας 1) με ικανοποιητικά αποτελέσματα τόσο για τις επιμέρους ενότητες τεχνικών διαχείρισης τάξης όσο και για το σύνολό τους (Cronbach's alpha>0,70).

Πίνακας 1: Έλεγχος Cronbach's Alpha

	Αριθμός Δηλώσεων	Συχνότητα
Τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης	14	0,800
Τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς	4	0,739
Τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς	12	0,748
Σύνολο	**30**	**0,842**

Αποτελέσματα της έρευνας

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας, το 62,5% είναι γυναίκες και το 37,5% άνδρες. Σχετικά με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (εργασιακός χρόνος) των συμμετεχόντων, το 8,9% έχει 0-10 έτη διδακτικής εμπειρίας, το 46,7% έχει 11-20 έτη διδακτικής εμπειρίας, το 28,6% έχει 21-30 έτη και το 15,8% έχει 31 έτη και άνω διδακτικής εμπειρίας.

Για τον έλεγχο της συσχέτισης της *διδακτικής εμπειρίας* των συμμετεχόντων με τις απαντήσεις τους στις τεχνικές διαχείρισης της τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis H, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=0.05 (5%).

Σχετικά με τις δηλώσεις για τις *τεχνικές πρόληψης* διαχείρισης της τάξης, η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές της *διδακτικής εμπειρίας* με 4 από τις συνολικά 14 δηλώσεις.

1) «Χρησιμοποιώ τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (καθορισμός προβλήματος, καταιγισμός ιδεών για επίλυση)» (Δήλωση Β1) ($\chi2$ (3)=9,779, p=0,021<0,05). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) για τη συσχέτισή της με τη διδακτική εμπειρία δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών: α) «0-10» και «21-30» (U(23, 74)=520,500, p=0,003<0.05) και β) «0-10» και «11-20» (U(23, 121)=928,000, p=0,008<0.05). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν *διδακτική εμπειρία* «0-10» έτη συμφωνούν περισσότερο (mean rank=63,37) με τη δήλωση Β1 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «21-30» έτη (mean rank=44,53) και περισσότερο (mean rank=92,65) με όσους η διδακτική τους εμπειρία είναι «11-20» έτη (mean rank=68,67).

2) «Διερευνώ τα ενδιαφέροντα των μαθητών» (Δήλωση Β2) ($\chi2$ (3)=9,167, p=0,027<0,05). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) δείχνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία «0-10» έτη συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση Β2 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «11-20», «21-30» και «31 και άνω» έτη.

3) «Διδάσκω ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων» (Δήλωση Β3) ($\chi2$ (3)=8,966, p=0,030<0,05). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) δείχνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία «0-10» έτη συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση Β3 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «11-20» και «21-30» έτη.

4) «Προάγω τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη μου» (Δήλωση Β4) ($\chi2$ (3)=10,356, p=0,016<0,05). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) δείχνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία «0-10» έτη συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση Β4 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «11-20», ενώ όσοι έχουν διδακτική εμπειρία «21-30» συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με όσους η διδακτική τους εμπειρία είναι «11-20» έτη με τη δήλωση αυτή.

Πίνακας 2: Τεχνικές πρόληψης διαχείρισης τάξης

Α/Α	Δηλώσεις	Διδακτική εμπειρία	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
Β1	Χρησιμοποιώ τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (καθορισμός προβλήματος, καταιγισμός ιδεών για επίλυση).	0-10	23	63,37	520,500	0,003
		21-30	74	44,53		
		0-10	23	92,65	928,000	0,008
		11-20	121	68,67		
Β2	Διερευνώ τα ενδιαφέροντα των μαθητών.	0-10	23	94,63	882,500	0,004
		11-20	121	68,29		
		0-10	23	63,28	522,500	0,004
		21-30	74	44,56		
		0-10	23	39,00	322,000	0,028
		31 και άνω	41	28,85		
Β3	Διδάσκω ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων.	0-10	23	94,24	891,500	0,005
		11-20	121	68,37		
		0-10	23	60,22	593,000	0,022
		21-30	74	45,51		
Β4	Προάγω τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη μου.	0-10	23	89,37	1003,500	0,019
		11-20	121	69,29		
		11-20	121	90,35	3551,500	0,007
		21-30	74	110,51		

Σχετικά με τις δηλώσεις για τις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς, η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές της *διδακτικής εμπειρίας* με 4 από τις συνολικά 12 δηλώσεις.

1) «Επιπλήττω με δυνατή φωνή» (Δήλωση Β1) ($\chi2$ (3)=10,714, p=0,013<0,05). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) δείχνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία «0-10» έτη συμφωνούν λιγότερο με τη δήλωση Β1 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «11-20», «21-30» και «31 και άνω» έτη.

2) «Καλώ τους γονείς για να αναφέρω άσχημη συμπεριφορά» (Δήλωση Β2) ($\chi2$ (3)=11,287, p=0,010<0,05). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) δείχνει ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία «31 και άνω» έτη συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση Β2 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «0-10» και «11-20» έτη.

3) «Επαναφέρω λεκτικά το παιδί που δείχνει αδιαφορία» (Δήλωση Β3) ($\chi2$ (3)=10,530, p=0,015<0,05). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση της διδακτικής εμπειρίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών: «21-30» και «31 και άνω» έτη (U(74, 41)=1032,000, p=0,001<0.05). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία «21-30» έτη συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (mean rank=64,55) με τη δήλωση Β3 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «31 και άνω» έτη (mean rank=46,17).

4) «Καλώ το παιδί μετά από μια άσχημη μέρα» (Δήλωση Β4) ($\chi2$ (3)=12,343, p=0,006<0,05). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση της διδακτικής εμπειρίας δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία «31 και άνω» έτη συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση Β4 σε σχέση με όσους έχουν διδακτική εμπειρία «11-20» έτη.

Πίνακας 3: Τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς

Α/Α	Δηλώσεις	Διδακτική εμπειρία	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
Β1	Επιπλήττω με δυνατή φωνή.	0-10	23	56,54	1024,500	0,033
		11-20	121	75,53		
		0-10	23	33,74	500,000	0,002
		21-30	74	53,74		
		0-10	23	24,70	292,000	0,008
		31 και άνω	41	36,88		
Β2	Καλώ τους γονείς για να αναφέρω άσχημη συμπεριφορά.	0-10	23	26,15	325,500	0,033
		31 και άνω	41	36,06		
		11-20	121	75,32	1732,500	0,002
		31 και άνω	41	99,74		
Β3	Επαναφέρω λεκτικά το παιδί που δείχνει αδιαφορία.	21-30	74	64,55	1032,000	0,001
		31 και άνω	41	46,17		
Β4	Καλώ το παιδί μετά από μια άσχημη μέρα.	11-20	121	77,36	1980,000	0,040
		31 και άνω	41	93,71		

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνήθηκε αν η διδακτική εμπειρία (εργασιακός χρόνος) επηρεάζει τις τεχνικές διαχείρισης τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) που εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί της Δ.Ε. Ηλείας.

Όσον αφορά τις *τεχνικές πρόληψης* διαχείρισης της τάξης, οι συμμετέχοντες με διδακτική εμπειρία «0-10» έτη χρησιμοποιούν τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (καθορισμός προβλήματος, καταιγισμός ιδεών για επίλυση) σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία «11-20» και «21-30» έτη. Επίσης, οι ερωτώμενοι οι οποίοι έχουν διδακτική εμπειρία «0-10» έτη διερευνούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα ενδιαφέροντα των μαθητών και διδάσκουν ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων περισσότερο από όσους έχουν διδακτική εμπειρία «11-20», «21-30» και «31 και άνω» έτη. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν «11-20» έτη διδακτική εμπειρία προάγουν σε μικρότερο βαθμό τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές στην τάξη τους συγκριτικά με όσους έχουν «0-10» και «21-30» έτη διδακτικής εμπειρίας.

Σχετικά με τις *τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς,* δεν παρουσιάστηκαν σημαντικά στατιστικά ευρήματα.

Αναφορικά με τις *τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής* συμπεριφοράς, οι ερωτώμενοι με διδακτική εμπειρία «0-10» έτη χρησιμοποιούν την επίπληξη με δυνατή φωνή σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με όσους έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία «11-20», «21-30» και «31 και άνω» έτη. Επίσης, όσοι έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία «31 και άνω» έτη προσκαλούν περισσότερο τους γονείς για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά συγκριτικά με όσους έχουν μικρότερη διδακτική εμπειρία «0-10» και «21-30» έτη. Όσοι έχουν διδακτική εμπειρία «21-30» έτη εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη λεκτική επαναφορά του παιδιού που δε δείχνει προσοχή και ενδιαφέρον συγκριτικά με όσους έχουν «31 και άνω» έτη διδακτικής εμπειρίας. Τέλος, όσοι έχουν «31 και άνω» έτη διδακτικής εμπειρίας καλούν σε μεγαλύτερο βαθμό το παιδί μετά από μια άσχημη μέρα σε σχέση με όσους έχουν «11-20» έτη διδακτικής εμπειρίας.

Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν με τις απόψεις των Newman και Newman (2016) σύμφωνα με τις οποίες δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, διδακτική εμπειρία και επίπεδο σπουδών) επηρεάζουν την ικανότητα και τον τρόπο αντίληψής τους ως προς την ενσωμάτωση των νέων πληροφοριών και γνώσεων σε μια ποιοτική διδασκαλία, μέρος της οποία αποτελεί και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Cunningham, 2010). Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Ο Zhang (2008) υποστηρίζει ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας έχουν μεγαλύτερο θετικό αντίκτυπο στη διαχείριση της τάξης από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη. Επίσης, οι Hawkins et al. (1998) και Richardson (2008) υποστηρίζουν ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από τρία έτη διδακτικής εμπειρίας επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες με αντίθετα αποτελέσματα σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας δεν είναι πιο αποτελεσματικοί από εκείνους με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας (Goldhaber & Brewer, 2000, 1996; Ye, 2000).

Μια άλλη διάσταση, η οποία αναδεικνύεται από την παρούσα μελέτη, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με μικρότερη διδακτική εμπειρία χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης και σε μικρότερο βαθμό τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας των Brown et al. (2019), όπου εκπαιδευτικοί με 20 έτη και άνω διδακτικής εμπειρίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν τεχνικές παρεμβατικού χαρακτήρα για την αντιμετώπιση μη αποδεκτής συμπεριφοράς σε σχέση με εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας. Αυτό ίσως να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας έχουν διδαχθεί και έχουν μάθει να χρησιμοποιούν περισσότερο παραδοσιακές μορφές διαχείρισης τάξης και ενδεχομένως, λόγω έλλειψης επιμόρφωσης, παρουσιάζουν δυσκολία στην υιοθέτηση σύγχρονων πρακτικών διαχείρισης τάξης μέσα από μια ολιστική θεώρηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, οι τεχνικές διαχείρισης της τάξης είναι ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους που οι εκπαιδευτικοί θέτουν από την πρώτη ημέρα που μπαίνουν στην τάξη για να διδάξουν. Απαιτείται η χρήση τεχνικών προληπτικού χαρακτήρα διαχείρισης τάξης και ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς καθ’ όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους για να γνωρίζουν οι μαθητές τις διαδικασίες, τους κανόνες και τις συμπεριφορές που απαιτούνται για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και μάθησης. Παρ΄ όλα αυτά, κρίνεται απαραίτητη η χρήση τεχνικών αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς όταν αυτή είναι επαναλαμβανόμενη. Οι τεχνικές διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται σε μικρό σχετικά βαθμό από τη διδακτική εμπειρία τους.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποσκοπεί στον εμπλουτισμό των γνώσεων για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις τεχνικές διαχείρισης τάξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, ο περιορισμός του δείγματος σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, με συγκεκριμένη μεθοδολογία προσέγγισης, δεν αφήνει περιθώρια γενίκευσης των ευρημάτων. Είναι ανάγκη να χρησιμοποιηθούν και άλλα μεθοδολογικά ερευνητικά εργαλεία σε μεγαλύτερο δείγμα που να συμπεριλαμβάνει μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων. Επίσης, είναι αναγκαίο η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές ώστε να είναι δυνατή η συγκριτική αξιολόγηση και μελέτη για ασφαλέστερα ερευνητικά συμπεράσματα.

Αναφορές

Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 4*, 59-70.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall, New Jersey.

Boynton, C., & Boynton, M. (2005). *The education's guide to preventing and solving discipline problems. The association for supervision and curriculum development*. (ASCD), USA.

Braden, S., & Smith, D. (2006). Managing the college classroom: Perspectives from an introvert and an extrovert. *College Quarterly, 9*, 1-9.

Brown, M. A., Bourne, P. A., & Peterkin, V. (2019). An empirical assessment of soft and hard classroom management strategies employed by teachers in secondary schools in Kingston and St. Andrew, Jamaica. *Insights of Anthropology*, 3(1), 159-178.

Canter, L. (2006). *Classroom management for academic* success. Solution Tree, Bloomington, Indiana.

Cunningham, D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Education Journal*, *37*, 501-507.

Etheridge, T. (2010). Assertive discipline and its impact on disruptive behaviour. *Dissertation completed at Capella University*, 1-118.

Eyster, R. H., & Martin, C. (2010). *Successful classroom management: Real-world, time-tested techniques for the most important skills set every teacher needs.* Sourcebooks, Illinois.

Evans, K. (2016). *The role of teacher: Teacher insight scores and teacher demographic characteristics in the identification of effective teachers: Using student performance as a validation tool*. Doctoral dissertation: Baker University, USA.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom manage-ment: Research, practice, and contemporary issues.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ζωγόπουλος, Κ., & Μπαντούνα, Μ. (2020). Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις τεχνικές διαχείρισης τάξης. *International Journal of Educational Innovation*, 2(4), 119-130.

Froyen, L. A., & Iverson, A. M. (1999). *Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader*. Upper Saddle River, NJ.: Prentice Hall.

Glasgow, N., & Hicks, C (2003). *What successful teachers do research-based classroom strategies for new and veteran teachers*. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California, USA.

Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J (1996). *Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity.* Revised version of a paper presented at meetings of the Econometric Society, San Francisco, California.

Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 22, 129-145.

Greenberg, E., Rhodes, D., Ye, X., & Stancavage, F. (2004). *Prepared to teach: Teacher preparation and student achievement in 8th grade mathematics.* Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego.

Hawkins, E. F., Stancavage, F. B., & Dossey, J. A. (1998). *School policies and practices affecting instruction in mathematics, NCES* 98-495, U.S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Lane, K. L., Menzies, H. M., Bruhn, A. L., & Crnobori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work.* New York, NY: Guilford Press.

Martin, N. K., & Sass, D. (2010). *Construct validation of the behavior and instructional management scale. Teacher and Teacher Education*. University of Texas, San Antonio.

Marzano, R. (2003). *What works in schools: Translating research into action?* ASCD Publications, Virginia.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McDonald, T. (2013). *Classroom Management: Engaging students in learning.* (2ndEd.) Australia & NZ: Oxford University Press.

Newman, B. M., & Newman, P. R. (2016). *Theories of human development.* New York: Psychology Press.

Richardson, A. F. (2008). *An examination of teacher qualifications and student achievement in mathematics.* Dissertation Auburn University.

Rogers, C. (2008). *Research for teachers and classroom climate*. Retrieved May 11, 2020, from https://t.ly/Rrts

Rogers, C., & Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn*. (3rd ed), Merrill Publishing, Upper Saddle River, USA.

Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *The Psychological Review*, *57*, 193-216.

Sowell, H. K. (2013). *Classroom management strategies: The impact on student achievement*. Doctoral Dissertations and Projects. 778. Liberty University. Retrieved May 12, 2020, from https://t.ly/0sMA

Talbott, J. (2005). *The relationship between observable teaching effectiveness behaviors and personality types in a sample of urban middle school teachers*. Doctoral dissertation. Retrieved May 15, 2020, from ProQuest Dissertations and Theses database.

Vitto, J. (2003.). *Relationship-Driven classroom management: Strategies that promote student motivation.* Corwin Press Inc. A Sage Publication Company. Thousand Oaks, California.

Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Journal of Experimental Education*, *76*, 218-240.

Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years. Parents, teachers, and children training series: Program content, methods, research and dissemination, 1980–2011*. Seattle: Incredible Years, Inc.

Ye, R. M. (2000). *The effect of teacher characteristics, beliefs, relations with students, and in-service education on student science achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Technology University.

Zhang, D. (2008). *The effect of teacher education level, teaching experience, and teaching behaviors on student science achievement*. Doctoral dissertation. Utah State University.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κέρκυρας για τις αιτίες συγκρούσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων

Μελισσάς Μιλτιάδης
Καθηγητής, Med, Msc, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Κέρκυρας
mm260865@gmail.com

Περίληψη

Η συμμετοχική διοίκηση δεν είναι φυσικά μια εύκολη υπόθεση και ιδιαίτερα μέσα στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να λειτουργούν μ' έναν άλλο τρόπο και ν' αλλάξουν την νοοτροπία εκείνη που τους συνδέει με το ρόλο του «κλασικού» δημοσίου υπαλλήλου. Επιπλέον η συμμετοχή σ' ένα συλλογικό όργανο, όπως είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων που συμμετέχει στη διοικητική διαδικασία επιβάλει στα μέλη του να έχουν τα στοιχεία μιας τυπικής ομάδας. Ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητα των αποφάσεων και της δυναμικής των ομάδων όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων οι συγκρούσεις μέσα σ' ένα συλλογικό όργανο είναι σχεδόν αναπόφευκτες καθώς οι ρόλοι των επιμέρους ομάδων πρέπει να ισορροπήσουν ανάμεσα στις αρμοδιότητες που απορρέουν από το θεσμικό πλαίσιο και της θέσης που καθορίζει η συμπεριφορά των ατόμων. Η έρευνα αποσκοπεί στο να εντοπίσει ποιες είναι οι κύριες αιτίες συγκρούσεων μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης στις εκπαιδευτικές μονάδες της χώρας μας.

Λέξεις κλειδιά: Συγκρούσεις, Σύλλογος Διδασκόντων, Σχολική Αυτονομία, Διοίκηση, Λήψη αποφάσεων.

Εισαγωγή

Όπως αναφέρει η Αθανασούλα-Ρέπα (2008, σελ. 95-96) «οι συγκρούσεις είναι ανεπιθύμητες καταστάσεις που προκύπτουν από την ενέργεια ενός ατόμου ή ομάδας να επηρεάσει την επιθυμητή ενέργεια άλλου ατόμου ή ομάδας ατόμων». Διαφορετικές αξίες, ποικίλα συμφέροντα, προσωπικές φιλοδοξίες των μελών του Συλλόγου αποτελούν τις αιτίες δημιουργίας των συγκρούσεων, αλλά όπως ισχυρίζονται οι (Everard & Morris, 1999), πολλές φορές η σύγκρουση αυτή προάγει τον ουσιαστικό διάλογο, παράγει λύσεις καθώς προκύπτει «από τη σύνθεση και την συναπόφαση». Αν και στη διπλωματική της εργασία η Κουκούλη (2011, σελ.39) αναφέρει «οι λόγοι στους οποίους οφείλονται οι συγκρούσεις δεν έχουν διερευνηθεί, μια έρευνα των Σαΐτη, Δάρρα και Ψάρρη (1996), εντοπίζει κάποιους από τους λόγους αυτούς στην α) κατανομή των τάξεων, β) την κατανομή του εξωδιδακτικού έργου, γ) την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και δ) τη κατανομή των μαθητών λόγω ολιγοήμερης απουσίας του διδάσκοντα». Έτσι εκείνο που πρέπει να μας προβληματίζει είναι η έλλειψη συγκρούσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον και όπως σημειώνουν οι Everard & Morris (1999, σελ.119) κάτι τέτοιο «δηλώνει αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία ή νωθρότητα».

Ωστόσο, οι συγκρούσεις μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων υπερβαίνουν την απλή αντιπαράθεση επιχειρημάτων, τον ανταγωνισμό μεταξύ των μελών του, συμπεριφορές που και θεμιτές είναι και αποδεκτές σε αντίθεση με τις συγκρούσεις οι οποίες διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση αυτή η έλλειψη επικοινωνίας, οι αυθαιρεσίες μέσα από την καταπάτηση κανόνων, η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγούν σε διάρρηξη της συνοχής της ομάδας η οποία με τον τρόπο αυτό χάνει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά της (Γρηγοροπούλου, 2012, σελ.48).

Τέλος αξίζει να σημειώσουμε ότι η υλοποίηση από την πολιτεία σεμιναρίων και επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών με αντικείμενο τη διαχείριση συγκρούσεων, μπορεί να αποτελέσει μια πρώτη αντιμετώπιση του προβλήματος των κρίσεων μέσα στο ελληνικό

σχολείο. Όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1999, σελ.107) «ο μακροπρόθεσμος στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο η αποδοχή και η υποστήριξη συγκεκριμένων κάθε φορά μέτρων και αλλαγών στην εκπαίδευση όσο η ανάπτυξη και η προώθηση επαγγελματικών νοοτροπιών και ήθους». Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό επιμορφώσεις μ' αντικείμενο τη διαχείριση κρίσεων ή συγκρούσεων μέσα στη σχολική μονάδα κρίνονται ιδιαίτερα χρήσιμες. Η ανίχνευση αυτής ακριβώς της εκπαιδευτικής ανάγκης προκύπτει μέσα από διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού και αυτορρύθμισης της σχολικής μονάδας και είναι προς διερεύνηση το κατά πόσο εξασφαλίζονται περισσότερες προϋποθέσεις για την αντιστοιχία ανάμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών με θέματα συνεργασίας και συλλογικότητας.

Σκοπός της έρευνας

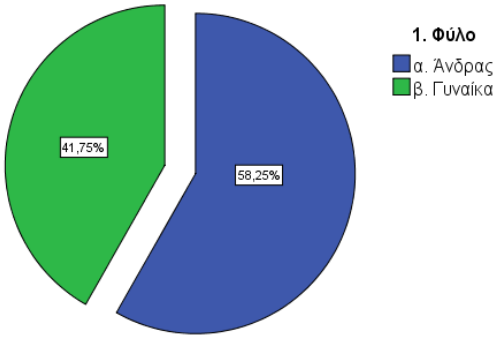
Η έρευνα αυτή είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων στη διοικητική, εκπαιδευτική και παιδαγωγική καθοδήγηση του σχολείου». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων στις εκπαιδευτικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως αυτός εκφράζεται διοικητικά, εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και να εντοπίσει τις αδυναμίες αλλά και τα 'δυνατά' του σημεία, με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων στη χώρα μας. Η παρούσα δημοσίευση επικεντρώνεται στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε και είναι ποιοι είναι οι λόγοι (αιτίες) που οδηγούν σε σύγκρουση το Σύλλογο Διδασκόντων.

Μέθοδος και τεχνική συλλογής δεδομένων

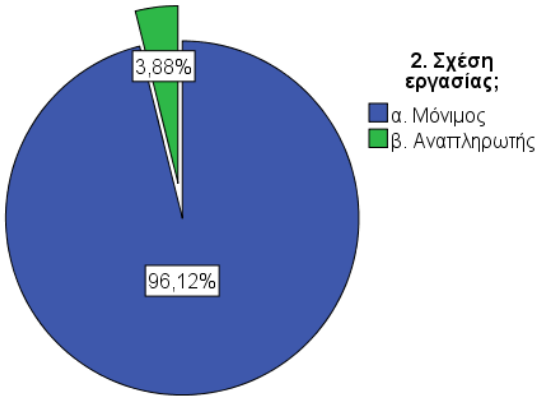
Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο και το Μάϊο του 2018 στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε) του Νομού Κέρκυρας (Γυμνάσια, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ). Γνωρίζοντας ότι ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε) σε κάθε νόμο της χώρας μας είναι χωρισμένος σε ομοιογενή στρώματα (ομάδες) ως προς το επίπεδο σπουδών τους (Σχήμα 3), τα έτη προϋπηρεσίας τους (Σχήμα 4, Σχήμα 6), αλλά και τη θέση ευθύνης που κατέχουν (Σχήμα 5), οδηγηθήκαμε στην επιλογή της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας (stratified sampling), μέθοδος η οποία χαρακτηρίζεται για την αντιπροσωπευτικότητα κάθε τμήματος του πληθυσμού αφού μέσω της καθορισμένης πιθανότητας επιλογής μειώνεται το σφάλμα εκτίμησης. Το μικρό μέγεθος του πληθυσμού και η μικρή γεωγραφική διασπορά του στο νομό της Κέρκυρας, η υπάρχουσα καταγραφή των εκπαιδευτικών στο νομό, αλλά και το δεδομένο δειγματοληπτικό πλαίσιο συνέβαλε στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων, η οποία ανταποκρίνονταν καλύτερα στον ερευνητικό σχεδιασμό. Για την υλοποίησή της σχεδιάσαμε ένα τυποποιημένης μορφής ερωτηματολόγιο (Cohen, Manion, & Morrison 2008, σελ. 142) με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Συμπληρώθηκαν 103 ερωτηματολόγια τα οποία αποτέλεσαν και το τελικό δείγμα της έρευνας. Δεδομένου του αριθμού των 802 εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο νομό μας-ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2015 (353 άνδρες, 449 γυναίκες) και θέτοντας το επίπεδο εμπιστοσύνης στο 95%, βρήκαμε ότι ο αριθμός των 103 υποκειμένων του τελικού δείγματος, συμπεριλαμβανομένων και των αναπληρωτών (Σχήμα 1), μας δίνει περιθώριο σφάλματος 8,17%. Με το περιθώριο σφάλματος στο 8,17% εκτιμήσαμε ότι το συγκεκριμένο δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας είχε τις αναγκαίες και ικανές προϋποθέσεις, όπως και τα κριτήρια για να καλύψει τις ανάγκες σχεδιασμού της έρευνας (Kothari, 2004, σελ. 58).

Αποτελέσματα

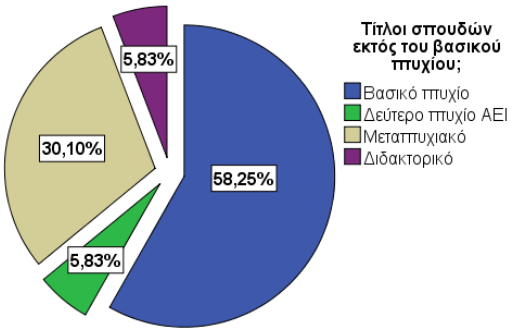
Δημογραφικά χαρακτηριστικά



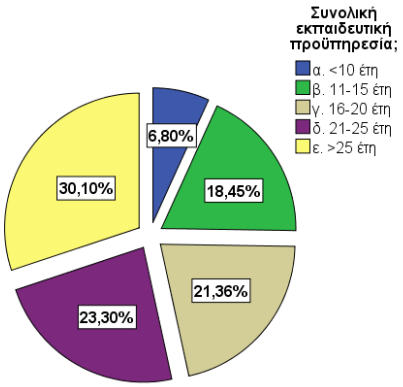
Σχήμα 1. Ποσοστά εκπαιδευτικών ανά φύλο



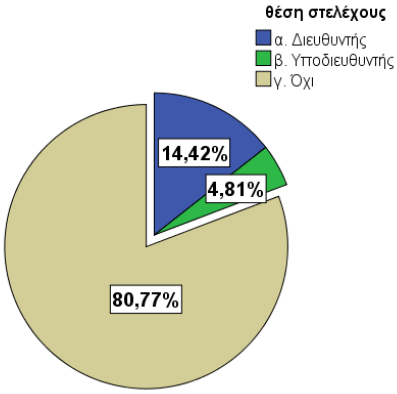
Σχήμα 2. Ποσοστά εκπαιδευτικών ανά σχέση εργασίας



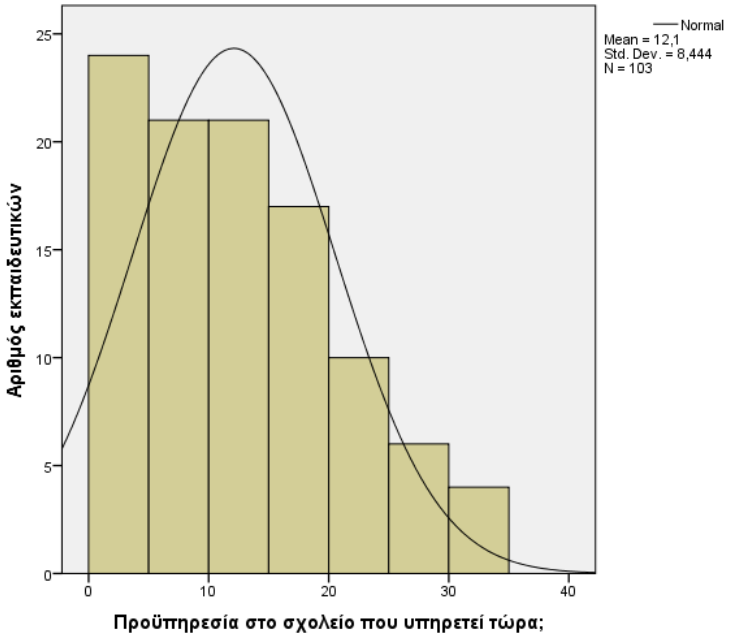
Σχήμα 3. Τίτλοι σπουδών



Σχήμα 4. Ποσοστά εκπαιδευτικών ανά έτη προϋπηρεσίας



Σχήμα 5. Ποσοστά εκπαιδευτικών με θέση ευθύνης (N=103)



Σχήμα 6. Κατανομή εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας στο σχολείο τωρινής υπηρέτησης

Αιτίες συγκρούσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων

Πίνακας 4. Αιτίες συγκρούσεων μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων

Οι συγκρούσεις οφείλονται:	Απαντήσεις		Ποσοστό εκπαιδευτικών
	αριθμός	Ποσοστό	
α) στις διαφορετικές πολιτικές πεποιθήσεις ή κομματικές τοποθετήσεις των μελών του Σ.Δ	42	28,2%	46,7%
β) στη νομοθεσία που δεν καθορίζει επακριβώς τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του Διευθυντή και του Σ.Δ	33	22,1%	36,7%
γ) στην αλληλοκάλυψη των καθηκόντων του Διευθυντή και του Σ.Δ	25	16,8%	27,8%
δ) στην αλληλοκάλυψη των αρμοδιοτήτων του Διευθυντή και του Σ.Δ	25	16,8%	27,8%
ε) Άλλο	24	16,1%	26,7%
Σύνολο	**149**	**100,00%**	

Πίνακας 5. Αιτίες συγκρούσεων στην κατηγορία 'Άλλο' μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων

Κατηγορία: 'Άλλο'	Αριθμός εκπ/κών	Ποσοστό
Δεν επέλεξαν «άλλο»	66	64,7
α) Προσωπικές διαφορές και αντιπάθειες	19	18,6
β) Έλλειψη συναδελφικότητας και αξιοπρέπειας	10	8,8
γ) Προσωπικές φιλοδοξίες και πελατειακές σχέσεις	8	7,8
Σύνολο	**103**	**100,0**

Πίνακας 6. Κατανομές συχνοτήτων, κεντρική θέση και τυπική απόκλιση των επτά δηλώσεων σχετικών με τα καθήκοντα και αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων οδηγούν σε συγκρούσεις τις συνεδριάσεις του

Ποια και πόσο συχνά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων οδηγούν σε συγκρούσεις τις συνεδριάσεις του;	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος
α) καταμερισμός των εργασιών στα μέλη του (εξωδιδακτικές εργασίες)	18,4%	18,4%	28,2%	20,4%	14,6%	2,94	1,31	$2,96_{\alpha}$
β) επιβολή ποινών στους μαθητές	13,6%	23,3%	33,0%	22,3%	7,8%	2,87	1,14	$2,88_{\alpha}$

γ) ανάθεση στο διδακτικό προσωπικό της διδασκαλίας των μαθημάτων στις τάξεις και τα τμήματα	12,6%	35,0%	23,3%	23,3%	5,8%	2,75	1,13	2,68$_{\alpha}$
δ) προγραμματισμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην αρχή του σχολικού έτους	23,3%	36,9%	22,3%	13,6%	3,9%	2,38	1,10	2,28$_{\beta}$
ε) ορισμός υπευθύνων τμημάτων ή τάξεων για την παρακολούθηση της φοίτηση των μαθητών	23,3%	34,0%	28,2%	11,7%	2,9%	2,37	1,06	2,31$_{\beta}$
ζ) πραγματοποίηση εκδρομών, περιπάτων ή επισκέψεων	27,2%	39,8%	21,4%	7,8%	3,9%	2,21	1,05	2,10$_{\beta}$
η) αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου στο τέλος του σχολικού έτους	33,0%	39,8%	18,4%	7,8%	1,0%	2,04	0,96	1,92$_{\beta}$

Στον Πίνακα 3, διάμεσοι με κοινό σύμβολο στον δείκτη δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Στον υπολογισμό της διαμέσου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ομαδοποιημένης διαμέσου για ακριβέστερη απεικόνιση των διαφορών μεταξύ διαμέσων

Πίνακας 7. Μέση συχνότητα εμφάνισης σύγκρουσης κατά κατηγορία ομάδων σύγκρουσης για επτά διαφορετικά καθήκοντα ή αρμοδιότητες (μέση τιμή)

	Ανάμεσα σε ποιες ομάδες εκδηλώνονται συνήθως συγκρούσεις;			
Πόσο συχνά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων οδηγούν σε συγκρούσεις τις συνεδριάσεις του;	α) Ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων	β) Ανάμεσα στο Διευθυντή και σ' ένα μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων	γ) Ανάμεσα στο Διευθυντή και στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων	δ) Ανάμεσα στο Διευθυντή και σε μια 'άτυπη' ηγετική ομάδα μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων
α) προγραμματισμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην αρχή του σχολικού έτους	1,97	1,86	1,94	2,11
β) αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου στο τέλος του σχολικού έτους	1,73	1,71	1,81	2,00
γ) ανάθεση στο διδακτικό προσωπικό της διδασκαλίας των μαθημάτων στις τάξεις και τα τμήματα	2,22	2,14	2,13	2,33

δ) καταμερισμός των εργασιών στα μέλη του (εξωδιδακτικές εργασίες)	2,19	2,00	2,19	2,44
ε) πραγματοποίηση εκδρομών, περιπάτων ή επισκέψεων	1,78	1,57	2,06	2,00
ζ) ορισμός υπευθύνων τμημάτων ή τάξεων για την παρακολούθηση της φοίτηση των μαθητών	1,76	1,71	1,87	2,28
η) επιβολή ποινών στους μαθητές	2,03	2,00	2,44	2,33

Συμπεράσματα

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το ποιοι είναι οι λόγοι (αιτίες) που οδηγούν σε σύγκρουση το Σύλλογο Διδασκόντων, ως πιο σημαντικός παράγοντας αναδεικνύεται αυτός με τις διαφορετικές πολιτικές ή κομματικές πεποιθήσεις των μελών του (Πίνακας 1). Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με τις πηγές (αίτια) των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έτσι όπως αυτά διατυπώνονται από την Αθανασούλα-Ρέππα (2008, σελ.96) και στη γενικότερη κατηγορία «Αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων». Όπως συγκεκριμένα αναφέρει η Αθανασούλα-Ρέππα κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελείται από ομάδες ατόμων, «επίσημα ή ανεπίσημα οργανωμένες», με διαφορετικά συμφέροντα η καθεμιά. Τα συμφέροντα αυτά δεν περιορίζονται προφανώς μόνο μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων που προσπαθούν να πάρουν πρώτη ανάθεση διδασκαλίας ομοειδών γνωστικών αντικειμένων, αλλά επεκτείνονται και σε ευρύτερες σφαίρες όπως αυτές των πολιτικών και κομματικών επιρροών αφού κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί «προϊόν» ενός συγκεκριμένου τύπου εκπαίδευσης και συστήματος πολιτισμικών αξιών. Στο θέμα των πεποιθήσεων γενικά αναφέρεται και η Καραγιάννη & Ρουσσάκης (2015), με αναφορά στους Kotzman & Kotzman (2008) ως βάση και αφετηρία των συγκρούσεων, όπως επίσης και οι (Steyen et al., 2002) οι οποίοι αναγνωρίζουν μεταξύ άλλων ως βασικούς λόγους συγκρούσεων αυτές που προέρχονται από τις διαφορετικές ατομικότητες και τις αντιπαραθέσεις συμφερόντων που εκδηλώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Τα κενά στην κείμενη νομοθεσία και κυρίως η σύγχυση που προκύπτει από την αλληλοκάλυψη των ρόλων (καθήκοντα και αρμοδιότητες) αποτελούν το δεύτερο και τρίτο σε σημαντικότητα παράγοντα. Όπως χαρακτηριστικά φαίνεται από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας υπάρχει σύγχυση ιδιαίτερα στην κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων, αιτία που διαπιστώνει και η Παναγοπούλου (2006, σελ.52) στην έρευνά της και στην οποία ένα από τα συμπεράσματά της είναι ότι «η έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου», οδηγεί στη σύγχυση των ρόλων και συχνά στην εκχώρηση ευθυνών σε υπαλλήλους που ούτε επιθυμούν ούτε εξουσιοδοτούνται ώστε να τις φέρουν εις πέρας». Στη διαπίστωση αυτή συνηγορούν και τα αποτελέσματα της επόμενης ερώτησης με τίτλο «Ποια και πόσο συχνά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων οδηγούν σε συγκρούσεις τις συνεδριάσεις του;» με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να συγκεντρώνονται γύρω από τις μεταβλητές α) «καταμερισμός των εργασιών στα μέλη του (εξωδιδακτικές εργασίες)» με το ποσοστό του «συχνά» και «πολύ συχνά» αθροιστικά στο (35%) και β) «επιβολή ποινών στους μαθητές» να διαμορφώνει το αμέσως δεύτερο υψηλότερο ποσοστό (Πίνακας 3). Πράγματι σε πολλές περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο στους Συλλόγους Διδασκόντων τα βάρη των εξωδιδακτικών εργασιών να μην κατανέμονται δίκαια, υπό την έννοια ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πολύ περισσότερα βάρη, ενώ κάποιοι άλλοι πολύ λιγότερα ή και καθόλου. Η έλλειψη κάποιου νομικού πλαισίου το οποίο θα έπρεπε να καθορίζει τις εξωδιδακτικές εργασίες έτσι ώστε αυτές να κατανέμονται και να ανατίθενται ισοβαρώς είναι εμφανής. Στην διπλωματική του εργασία ο Αδάμος (2008, σελ.29) με θέμα «Αποτελεσματική Διεύθυνση Σχολείου» αναφέρεται και αυτός στα νομοθετικά κενά επισημαίνοντας τη δυσκολία στην άσκηση της σχολικής διοίκησης, αφού «πολλές από τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του

διευθυντή δεν έχουν καθοριστεί με πλήρη σαφήνεια, με αποτέλεσμα πολλές φορές τα διευθυντικά στελέχη να μην έχουν λόγο και ευθύνη για σημαντικές αποφάσεις». Επιχειρώντας να ερμηνεύσουμε την αδυναμία αυτή στη νομοθεσία θα μπορούσαμε να την αποδώσουμε στην ίδια τη «σύσταση» του Συλλόγου Διδασκόντων. Όπως είναι γνωστό τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης αρκετές θέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού καλύπτονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Συνέπεια της κατάστασης αυτής είναι οι Σύλλογοι Διδασκόντων να μην μπορούν να αναθέσουν «ισοβαρώς» τις εξωδιδακτικές εργασίες στα μέλη τους όταν αρκετοί συνάδελφοι συμπληρώνουν τα ωράριά τους σ' άλλα σχολεία με αρκετούς απ' αυτούς σε δυο ή τρεις εκπαιδευτικές μονάδες. Αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη γραμματείας στα σχολεία πιθανολογούμε ότι αποτελεί μια από τις αιτίες του προβλήματος. Ωστόσο το σημείο αυτό χρίζει περαιτέρω διερεύνησης προκειμένου να επιβεβαιωθεί ερευνητικά αλλά και να πλαισιωθεί από άλλα αίτια που δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν εμπειρικά την περίοδο αυτή.

Η επιβολή παιδαγωγικών μέτρων στους μαθητές είναι το δεύτερο σε σημαντικότητα δεδομένο που οδηγεί σε συγκρούσεις τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων στο πλαίσιο των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του (Πίνακας 3). Το αποτέλεσμα αυτό θεωρούμε ότι είναι συγκυριακό λόγω της πρόσφατης υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ120/23-01-2018, Αριθμ10645/ΓΔ4) η οποία τροποποιεί τα παιδαγωγικά μέτρα επιβολής των μαθητών καθώς και τον τρόπο εφαρμογής τους. Το ερευνητικό αυτό δεδομένο απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση μετά και την παρέλευση κάποιου χρονικού διαστήματος μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να προσαρμοστούν στα δεδομένα της νέας νομοθεσίας.

Τέλος, παρατηρείται η απάντηση «Άλλο». Όπως ήδη σχολιάσαμε ένα ικανό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν τις «Προσωπικές διαφορές και αντιπάθειες» ως αιτία συγκρούσεων με την «Έλλειψη συναδελφικότητας και αξιοπρέπειας» και τις «Προσωπικές φιλοδοξίες και πελατειακές σχέσεις» να ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά (Πίνακας 2). Την κατηγοριοποίηση αυτή προβάλλει και ο West (2004), «ο οποίος αναφέρεται σε διαπροσωπικές συγκρούσεις, διαφωνίες σε προσωπικό επίπεδο, στις διαφωνίες για τις διαδικασίες, διαφωνίες για τον τρόπο εκτέλεσης των ενεργειών που οδηγούν στην ολοκλήρωση της εργασίας, και σε διαφωνίες που αφορούν στην ίδια την εργασία, την ανάληψη ή όχι μιας συγκεκριμένης αποστολής» (οπ. αναφ. στο Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα υπόλοιπα ευρήματα του Πίνακα 3 όπου η μικρή συχνότητα εμφάνισης των προτεινόμενων επτά (7) κατηγοριών δικαιολογεί την απάντηση «Άλλο». Ο «καταμερισμός εργασιών στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων (εξωδιδακτικές εργασίες)» και «η επιβολή ποινών στους μαθητές» εμφανίζουν τη μεγαλύτερη μέση τιμή σε αντιδιαστολή με τις άλλες δυο (2) κατηγορίες, αυτές της «πραγματοποίησης εκδρομών και περιπάτων ή επισκέψεων» και της «αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στο τέλος της σχολικής χρονιάς» να λαμβάνουν την ελάχιστη μέση τιμή. Ο επιπλέον έλεγχος για την επιβεβαίωση και των διαφορών των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας μέσω συγκρίσεων που πραγματοποιήσαμε κατά ζεύγη οδήγησε στο ίδιο αποτέλεσμα (Πίνακας 4) αφού οι κατηγορίες «καταμερισμός των εργασιών στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων», η «επιβολή ποινών στους μαθητές» και η «ανάθεση στο διδακτικό προσωπικό της διδασκαλίας των μαθημάτων στις τάξεις και τα τμήματα» υπερτερούν στις επιλογές των ερωτώμενων εκπαιδευτικών από τις υπόλοιπες τέσσερεις (4) κατηγορίες. Ειδικότερα στον κατακερματισμό των εργασιών στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων ως αιτία συγκρούσεων έχουν διεξοδικά αναφερθεί και άλλοι ερευνητές οι οποίοι ερμηνεύουν τις διενέξεις αυτές μέσα από την πολλαπλότητα των υπο-ρόλων που ενυπάρχουν στον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι ρόλοι αυτοί όπως ο διδασκαλικός, ο διευθυντής ενός τμήματος, ο σύμβουλος, ο επικεφαλής των εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων, ο εκπρόσωπος της σχολικής αρχής δημιουργούν συγκρούσεις και ανασφάλειες στον εκπαιδευτικό (Wilson, όπ.αναφ. στο Μουχάγιερ, 1985, σελ.15-32). Όπως αναφέρει η Μαυραντζά (2011), η κατανομή των εργασιών στους

εκπαιδευτικούς από το Διευθυντή όταν δεν γίνει δίκαια τότε οδηγεί σε αναπόφευκτη σύγκρουση ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων (Μαυραντζά, 2011, σελ.136). Στο ίδιο θέμα αναφέρεται και η Ρούση (2007, σελ.99), η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά «Η ελλιπής στελέχωση των σχολικών μονάδων με γραμματείς δημιουργεί προστριβές και διενέξεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου των διδασκόντων και τον Διευθυντή, εξαιτίας της κατανομής και ανάθεσης εξωδιδακτικών εργασιών στο διδακτικό προσωπικό», δεδομένο που επιβεβαιώνει και ισχυροποιεί το συγκεκριμένο αποτέλεσμα της έρευνάς μας.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι οι συγκρούσεις είναι συνάρτηση διαφορετικών προσεγγίσεων, στάσεων, απόψεων και συμπεριφορών πάνω σε θέματα και ζητήματα που έχουν να κάνουν τόσο με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου όσο και των ίδιων των υποκειμένων της, δηλαδή των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. Ακριβώς για το λόγο αυτό το ερώτημα «Ποια καθήκοντα και ποιες αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων οδηγούν σε συγκρούσεις τις συνεδριάσεις του» συνδυάστηκε με τις «ομάδες που εκδηλώνουν συνήθως συγκρούσεις» εντός του συλλογικού αυτού οργάνου και αναλύθηκε στατιστικά (Πίνακας 4). Σ' αυτό το πλαίσιο είναι πολύ πιθανή η εμφάνισή συγκρούσεων ιδιαίτερα όταν διαμορφώνονται συνθήκες διάκρισης και ανταγωνισμού (Hogg & Vaughan, 2010), ή όταν σημειώνεται αποτυχία συντονισμού των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων ή δραστηριοτήτων μέσα στη σχολική μονάδα. Περαιτέρω ανάλυση της διαδικασίας οδήγησε στο αποτέλεσμα ότι στατιστική σημαντικότητα εμφανίζεται στη περίπτωση «ορισμού υπευθύνων τμημάτων ή τάξεων για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών» μεταξύ των εκπαιδευτικών ή και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στατιστική σημαντικότητα εμφάνισε επίσης ο παράγοντας της διένεξης ανάμεσα στο Διευθυντή και στην 'άτυπη' ηγετική ομάδα μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2007) οι οργανωτικές αδυναμίες στους σχολικούς οργανισμούς, με την υπάρχουσα νομοθεσία η οποία δεν ρυθμίζει βασικά θέματα της σχολικής ζωής (όπως είναι η κατανομή των τάξεων, ο τρόπος ορισμού των υπευθύνων τμημάτων ή τάξεων-που εξετάσαμε εδώ- για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών, η απασχόληση των μαθητών στην περίπτωση απουσίας του εκπαιδευτικού κ.α.) αποτελούν αίτια συγκρούσεων. Ακριβώς λόγω του γεγονότος αυτού ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αναγκάζεται να πάρει αποφάσεις οι οποίες δυσαρεστούν του εκπαιδευτικούς και οδηγούν το Σύλλογο Διδασκόντων σε διενέξεις, εντάσεις και διαφωνίες. Μπορούμε λοιπόν επαγωγικά να δικαιολογήσουμε κάτω από τα δεδομένα αυτά και το 'χώρο' δράσης της 'άτυπης' ηγετικής ομάδας η οποία μέσα από τις αδυναμίες αυτές προσπαθεί να επιβεβαιώσει το ρόλο της. Ωστόσο σε γενικές γραμμές (χωρίς να είναι δυνατή η γενίκευση στον πληθυσμό) η ομάδα εκπαιδευτικών που θεωρούν ως κυρίαρχη τη διένεξη ανάμεσα στο Διευθυντή και σε μια 'άτυπη' ηγετική ομάδα μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων δηλώνει συχνότερη εμφάνιση συγκρούσεων για όλα τα καθήκοντα ή/και αρμοδιότητες μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων. Την λιγότερο συχνή εμφάνιση συγκρούσεων την παρατηρούμε σε εκείνους που θεωρούν ως κυρίαρχη τη διένεξη ανάμεσα στο Διευθυντή και σ' ένα μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων (Πίνακας 4).

Αναφορές

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, μετάφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφ. Δ. Κίκιζας), Πάτρα: ΕΑΠ.

Hogg, M. A., & Vaughan, G.M (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (μτφ. Ε. Βασιλικός), Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Steyen, G. M., & Van Niekerk, E. J. (2002). *Human resource management in education*, UNISA Press.

West, M. A. (2004). *Effective Teamwork: Practical Lessons from Organizational Research* (2nd ed.), NJ: Wiley Blackwell.

Αδάμος, Α. (2008). *Αποτελεσματική Διεύθυνση Σχολείου*. Διαθέσιμο από την Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Καταθετήριο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, (http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3688), Ημερομηνία προσπέλασης: 5-03-2020.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης*. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (Τόμ. Α, σελ. 71-116), Πάτρα: ΕΑΠ.

Γρηγοροπούλου, Σ. (2012). *Η επικοινωνία ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα: Ο ρόλος του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων*. Διαθέσιμο από την Εξ Αποστάσεως Βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, (https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19902), Ημερομηνία προσπέλασης: 5-03-2020.

Καραγιάννη, Ε., & Ρουσσάκης Ι. (2015). *Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπ/σης, 2015(1), 547-558, DOI: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.243, Ημερομηνία προσπέλασης: 5-03-2020.

Κουκούλη, Α. (2011). *Η συμβολή του συλλόγου διδασκόντων στη δημοκρατική διοίκηση των Λυκείων: Οι απόψεις διευθυντών και καθηγητών Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων της Λάρισας.* Διαθέσιμο από την Εξ Αποστάσεως Βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, (https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19626), Ημερομηνία προσπέλασης: 5-03-2020.

Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων, η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Διαθέσιμο από την Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Καταθετήριο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, (http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14495), Ημερομηνία προσπέλασης: 5-03-2020.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (Τόμ. Β, σελ. 93-134), Πάτρα: ΕΑΠ.

Μουχάγιερ, Χ. (1985). *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού, μια έρευνα για τον έλληνα εκπαιδευτικό της Μέσης Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παναγοπούλου, Ε. (2006). *Η λειτουργία και η δημιουργικότητα του σχολείου μέσα από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, (http://ir.lib.uth.gr//handle/11615/14439), Ημερομηνία προσπέλασης: 5-03-2020.

Ρούση, Γ.(2007). *Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Δημ.Διοίκησης), (http://pandemos.panteion.gr:8080/fedora/objects/iid:2068/datastreams/PDF1/content), Ημερομηνία προσπέλασης: 5-03-2020.

Σαΐτης, Χ. (2007*). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη* (3η έκδ.), Αθήνα: Εκδόσεις Συγγραφέα.

Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ., & Ψάρρη, Κ. (1996*). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις*, Νέα Παιδεία 79, 126-142.

Postgraduate studies: The motivation of Greek teachers

Fortouni Ismini
M.Ed, Physical Education teacher ,7o General High School Iliou
fortisath@yahoo.gr

Summary

The purpose of this dissertation is to thoroughly investigate and present the way teachers think, as regards the motives which urge them to pursue postgraduate studies as well as. The participants in the research consists of 12 permanent teachers who serve in public secondary schools in the Athens region and in order to collect the data of the empirical research the method of semi-structured interview has been used. The findings of the research indicate that the main conclusion is that teachers are involved in a postgraduate program not for one but for several different reasons. Nevertheless, most of them share the innate incentives towards learning that result from their genuine interest in the complex nature of the teaching profession.

Keywords: teachers, lifelong learning, motivation, postgraduate studies

Introduction

One of the main features of the Greek educational system in the 1980s was the large number of Greek students studying abroad at that time (Kanellopoulos, 1996). More specifically, the absence of postgraduate studies in Greece led to thousands of Greek graduates to student migration to European countries and the United States. According to Latinopoulos (2004), most postgraduate programs began in the late 1990s, mainly due to the financial support of their organization from the Operational Program for Training and Initial Vocational Training (EPEAEK). Then many new specialization programs were organized and not only were Greek graduates given the opportunity to choose their country for postgraduate studies, because this solution was more economical, but it also led even more Greeks to pursue them. The proliferation of postgraduate students over the past decade has also been helped by changes in the labor market over the same period, raising the unemployment rate for university graduates to 9%. In addition, the basic degree begins at that time not to be considered sufficient for entry into interesting positions offered by the public and private sector, since special as well as additional qualifications begin to be required for their occupation. Therefore, a broader social concept is gradually being established, according to which a master's degree is no longer considered a luxury, as it used to be, but a necessity (Latinopoulos, 2004).

In Greece in 2008 a full institutional framework for postgraduate studies was introduced for the first time, based on law 3685 (Government Gazette 128, 16-7-2008). According to the first article of this law, “the universities (Higher Education Institutions) in the sense of article 2 of law 3549/2007 (Government Gazette 69APS) are responsible for the planning and organization of postgraduate studies in Greece and grant Postgraduate Diplomas Specialization (MDE) "

In addition, according to the data of: Hellenic Statistical Authority (KANEP / GSEE,2016) in the school year 2013-2014, out of the total of 16,870 teachers who hold a postgraduate specialization degree in Primary & Secondary education in the country, 5.2% (or 872 teachers) serve in Kindergarten, 29.7% (or 5,006 teachers) serve in Primary School, 32.8% (or 5,534 teachers) serve in High School, 23.7% (or 3,996 teachers) serve in General High School and 8.7 % (or 1,462 teachers) serves in the Vocational High School & EPAS (Ministry of Education).

The aim of this paper is to investigate the reasons that push Greek teachers to pursue postgraduate studies. Initially, reference is made to Lifelong Learning and the motivations are

analyzed through the existing theories of adult participation in educational activities. The bibliographic review is also given in relevant empirical research in which the motivations of teachers for further professional development were studied. Finally, the methodological framework of empirical research is presented.The results of our research are then analyzed, and the work is completed with the discussion of the results and the conclusions drawn.

Body

Teachers constitute a social category of workers with a special contribution to the reproductive function of education, but not a homogeneous professional group. The personal, scientific and professional development of the teacher is a particularly important factor in upgrading education (Pedagogical Institute, 2009).According to Eraut (1987), there are two ways for a teacher to gain knowledge during his career:

• The first way that is described as a 'practical component of learning' relates to the learning that the teacher acquires in his / her work environment (school) and results from the experience and interactivity on that experience.

• The second way is more theoretical and relates to the knowledge that the teacher gains through academic studies and additional academic qualifications such as

- Postgraduate training at home or abroad (annual or biennial).
- Obtaining another degree from a University School of Independent Scientific Field.
- Postgraduate specialization.
- Doctoral Diploma, Ph.D.

Most of the goals of individuals are based on motivation. Adults opt to pursue education – or not – for diverse reasons (Patterson & Paulson, 2016).

The term *«motivation»* is derived from the verb motivate and is used to mean*« anything that is capable of' moving 'the person, pushing him into action, inciting him to various forms of behavior»* (Kostaridou –Efklidi, 1999, p. 17). According to Heckhausen (1991), motivations are idiosyncratic, personal predispositions to things of value, motivated by the intrinsic need to achieve something and affect people's daily lives and all their behaviors. They occur and begin to develop during the early development and have a major impact on adult learning in Lifelong Learning (Rabideau, 2005). There are two types of motivation in organized educational activities: «learning motivation» and «participation motivation». Although the distinction between them is not yet clear, their difference lies in the fact that «learning motives» are related to the purpose and satisfaction of a particular learning need, while «participation motivations» are the means by which this goal is achieved, namely the organized educational activity (Zarifis, 2014).

Learning is strongly influenced by the learner's motivation. The motivation for learning in adult education is a combination of external and internal motivation. *External* are the motives that are usually provided by others and are active by the individual, due to external effects such as money, privileges, growth, promotion, prestige, social status. On the other hand, *internal* motives which are considered more powerful come from its internal causes, behaviors, such as instincts, impulses, goals, emotions and activities, without external reward but feelings of accomplishment and deep satisfaction from doing something worthwhile (Costaridou - Efkleidi, 1999).The primary aim of the educational process is to transform external motivation into internal, so that individuals pursue learning independently (Kapsalis,1996). Houle (1961), devised a typology that included the motivation of adults to participate in organized educational programs based on the way learners orient themselves to learning. The clusters or types of participants identified by Houle according to their learning orientation are:

- Goal-oriented: Adult learners identify a need or interest and end up viewing the learning process as a goal.
- Learning-oriented: Adult learners are eager to learn and grow, so they participate in educational activities continuously and systematically.

- Activity-oriented: Adults attend training programs to gain skills, socialize, and escape the daily routin.

Adult participation in training programs, according to research and theoretical approaches, is defined by four basic concepts:

- *Interaction*: It is believed that participation in an adult education program is the result of the interaction of certain positive and negative pressures or forces (Cross, 1981; Darkenwald & Merriam, 1982).
- *Self-esteem*: Some adults find it difficult to become interested in a training program because they have low self-esteem. and others fail easily because they have low self-esteem (Cross, 1981).
- *Transition:* Transition is a period of change that has multiple effects on the life cycle of participants. This leads to the need to wait, manipulate, and reorganize elements of change (Cross, 1981; Aslanian & Brickell, 1980).
- *Expectation*: An individual's expectation is considered to be rewarding or integrating into a comparative reference group (Zarifis, 2014).

Finally, it should be emphasized that the motivations vary accordingly for learning-participation as soon as activated.

- With the conditions (social, economic, cultural, mood, etc.)
- With the expectations of the participants
- Their past experiences (learning, educational, etc.)

The interpretation of the motivation for participation is one of the most important issues in the field of adult education both theoretically and practically (Zarifis, 2014).

All research converges on the strongest motivation teachers have for lifelong learning - internal. Since the main factor in the educational process is the teacher, it is clear that an educational system whose educational potential is characterized by strong motivation and high degree of involvement has the most favorable condition for educational productivity (Papaikonomou, 2015). Desire for high self-esteem (Sarvanakis, Vitsilakis and Fokialis, 2014), expectations for upward social mobility and further development (Arar, 2017), the need for continuous professional development, (Sağır, 2014) and the desire to reinforce Their knowledge of new useful methods and strategies (Rzejak et al, 2014) to become better educators with a renewed interest in their profession (Tucker &Fushell, 2013) leads teachers to voluntary participation in curricula aimed at their professional development (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Moreover, according to the above Greek studies it seems that the Greek teacher chose the profession of interest for it and generally has the intention and willingness to participate in professional development program. In this way he believes that he will upgrade his role at school and change his way of working, with the aim of improving the prestige of his profession and contributing to the organization and improvement of our educational system.

Research methodological framework

The purpose of the research is to investigate teachers' perceptions of the motivation for participation and the needs they sought to cover through postgraduate programs. The main research question is:

- What are the motivations of Greek public secondary education teachers in the Athens region to pursue postgraduate university studies?

The present work is part of a larger research on postgraduate teacher education, whose interest and originality lies in the fact that it seeks to identify the factors driving this particular professional group (Secondary Public Teachers) to participate in postgraduate studies, as, despite the importance and necessity of continuing teacher education, we find that educational policy does not anticipate teachers to participate in such programs. In addition, it is a field that has not been particularly explored as opposed to the incentives to participate in compulsory or optional short-term training programs. In this empirical study, the qualitative

approach (qualitative research) was selected and the sampling method was snowball sampling. Sample N consisted of 12 teachers, 6 women and 6 men, aged 46-61, who were working in a secondary school in Attica. Of these, four are single, one divorced, one widowed, 6 are married and eight have children. In addition:

• ten (10) studied in Greece and two (2) abroad

• six (6) opted for distance learning and the other six (6) opted for studying at a university.

• three (3) have obtained two (2) masters, one three (3) and the remaining eight (8) one

• three (3) did postgraduate studies before being appointed to the State, four (4) had 4-10 years of service, six (6) with 10-20 years of service and one with more than 20 years.

• eight (8) paid tuition fees ranging from 2,000-7,000 euros and four (4) did not pay tuition fees but did take exams.

For the research tool, this research used the semi-structured interview type,(τhe interviews were conducted from 28/1/2018 to 13/2/2018) and qualitative thematic analysis was performed to analyze the data, and the categories associated with the theoretical part and the literature review were identified.

Research conclusions - discussion of results

The motivation of teachers to participate in postgraduate studies is an issue of particular interest in the field of continuing education and lifelong learning. Nine (9) teachers out of the twelve (12) interviewed consider it necessary to do postgraduate education while the remaining three (3) consider it important but not completely necessary. The ten (10) teachers in the sample attended and completed their university studies of their first preference while only two (2) in their second choice, in order to pursue the profession of teacher they chose mainly out of love and affection, and secondarily for future career and career advancement. From early on, as it appears from our research, they are seeking their scientific, pedagogical, didactic improvement, so that they can successfully meet the diverse demands arising from the multiple requirements of their occupational role which is consistent with the research of Papaikonomou (2015), linking the choice of profession with involvement in actions promoting educational productivity. All subjects in the sample have inherent learning motivations, stemming from the interest in dealing with the complex profession of teacher. Before deciding to pursue postgraduate studies, they were particularly active in training with many attendances in training, conferences, workshops and more seeking to continually and systematically develop skills, learn and develop without acquiring remuneration but feelings of integration and self-fulfillment. As soon as there are incentives for learning, there are also incentives to participate in activities from which they can acquire knowledge. The incentives listed in the responses of the 12 teachers mentioned in the implementation of 17 postgraduate programs differ only in two (2) of the four (4) holders of more than one postgraduate degree. It is noted that the first postgraduate did so in order to learn and is relevant to their subject, while the second and the third - in one case - chose it according to their personal interests.

We could therefore classify teachers' responses into three categories, depending on what motivates them most to pursue postgraduate studies, but stresses that all of the above motivations are involved and included in all categories.

- **Personal motivation**

The willingness to do something creative at some point in their personal life from which they want to achieve personal satisfaction is the most important motivation for five (5) sample teachers (6 postgraduate).

..It was a personal desire, a personal bet of mine for a personal development in a transitional period of my life (divorce)..

The fact that they have worked for many years in education makes them want to do something that will refresh them and put them back into the game of learning. They are

charmed by the idea of becoming students again and returning to college campus after many years

..I was intrigued by the idea that I would go back to university to see things after it had been over a decade since I had finished so maybe things have changed and something new has happened. That is, I was interested in seeing things I had seen at university but some years ago..

They feel that professional routine and repetition bring standardization and misery to their daily lives. So, through graduate study, they try to reverse this unpleasant climate.

..It was a postgraduate I did in the economical crisis, the crisis had affected me so much psychologically I felt a vast misery to be around me and I didn't see a way out of this misery. So I thought the Postgraduate would give me a sense of doing something creative and do something that would open my mind..

When the conditions are right for them, they decide to pursue academic studies. Indicatively they cite professional stability, settling their family obligations, securing financial resources, finding a suitable institution and finding the correct student for postgraduate studies, appropriate topics and curriculum. They choose to pursue a masters degree in which their subject matter is not related to their subject area, but rather to education in its general sense or to areas of interest that do not appear to be directly related to the teaching profession. The teachers in this group invest in learning capital, without expecting their professional and financial development. They pursue goals that meet their personal motivations, which do not depend on the impact they will have on their social environment. The above conclusions are in line with the findings of Sarvanakis, Vitsilakis and Fokialis (2014).

- **Cognitive motivation**

The need to learn new knowledge, which relates either to the general reasoning process or specifically to their subject in order to become better at their job, is the key motivation for five (5) postgraduate teachers.

..I was interested in expanding the knowledge that had only to do with the subjects that we handle in the product class of course..

They understand very early on that undergraduate studies are weak and that it is unnecessary for initial education to provide the teacher with all the knowledge and skills he or she will need for the rest of his or her career.

…I thought he would do me a great job as an educator and make me a better person. To open my own horizons and find out what has changed in education and teaching methods over the years..

…Yes because I would learn psychology and could deal with what is happening at school. As a teacher I was missing a great deal from the field of psychology, I had never been taught it..

Teachers decide to continue their education in order to improve their teaching and thus to provide upgraded quality educational services to their students. They choose postgraduates either directly related to their subject area or education in general. They believe that they need to deepen their knowledge in order to feel confident with the increased demands of education, to increase their cognitive resources, to learn to use the new tools provided by technology development and to learn new pedagogical theories so they can deal effectively with what is happening at school.

..The academic knowledge you acquire as well as your subject knowledge combined with new methodologies and educational techniques attract the interest of your students. So it makes you a better teacher..

Teachers also feel that today, due to the changes and transformations taking place in the field of education and school and the intensification of education, there is an additional need for alertness and the search for sources of knowledge through educational research. They believe that only postgraduate studies show how to recruit but also how to manage new

knowledge. In addition, they believe that only knowledge enables them to win and that, if every teacher becomes aware of and activated in this direction, education can also be improved. The above is in line with the findings of the researches of Sağır (2014), Tucker &Fushell (2013) and Rzejak et al (2014), mentioned in the literature review.

- **Incentives related to career development**

The intention of upgrading the main qualifications, which will help them in their career development and future claiming a position of responsibility, drives four (4) teachers to pursue six (6) postgraduate courses

..I had served as a teacher abroad and I really enjoyed the experience and there I decided that I wanted to work in Greek language education abroad and in particular I would like to work as an education coordinator. A prerequisite is a pedagogical Postgraduate and excellent knowledge of English. Well the actions I had to take would be to get a Masters and that's why I started ..

The acquisition of additional qualifications is directly linked to their careers and evolution in the educational hierarchy as we have seen in the surveys of Arar (2017), Sağır (2014) and Gorozidis&Papaioannou (2014). This conception is justified by the fact that a postgraduate degree is assigned to all the selection procedures of educational executives. Teachers of this concept choose postgraduate studies which focused mainly on the field of educational administration (3 masters), in which they intend to claim a future position.

..The first one I chose to nominate as an IT teacher (it was an appointment qualifier) and the second one in education administration, to take charge and now I'm a school principal..

In this category we included both (2) teachers who did postgraduate studies either because it is a prerequisite for their entry into education or for their appointment to special type schools (eg pilot) as well as the unique case of their teacher our sample who obtained a master's degree in order to consolidate their professional position in the face of evaluation, which is rumored to be applicable in the future.

..I heard different things about assessment and so on and I felt that the graduate would offer me something better in terms of job security..

The motivations in this category areteacher-oriented andexternalized. Although the motives are different for the whole sample, all teachers find it unacceptable and risky not to participate in lifelong learning processes. They consider it to be a sample of either laziness or 'public servant' mentality, which will sooner or later lead to teachers being overwhelmed with corresponding perceptions. Professional development has been cited by all teachers in the sample as a condition of job satisfaction, and they believe that if the teacher does not feel that he is evolving and failing to deliver, then he will automatically reach professional burnout. Postgraduate studies are essentially a way for a teacher to handle his job and to be active, even when he is older.

Conclusion

In the conclusions of the research we come across almost all the theories of the motivation for participation which were developed in the theoretical part. Teachers under the interaction of specific 'favorable' facts and circumstances (Cross, 1981; Darkenwald& Merriam, 1982), decide to participate in postgraduate programs which they choose according to their orientation (Houle, 1961), expecting specific benefits. The transition, which is interpreted as a continuous evolution of learning events and cognitive and emotional changes (Cross, 1981; Aslanian&Brickell, 1980), leads teachers to the 'need' to learn so they can handle change at a personal and social level. Also behind the teachers' answers are the hope and the expectation (Zarifis, 2014), for change through participation in an educational activity. In addition, intrinsic motivation and self-confidence (Cross, 1981), are so strong that they are able to overcome the difficulties they face during their studies as they try to cope with the many roles they are called upon to play, namely family member, professional and graduate student. Finally, it is observed, according to the findings of the research, that teachers' external motivations also

become internal, so they continue to have a prolonged involvement in educational activities, even after the end of their postgraduate studies. The positive effects of internal incentives for teachers to participate in training programs are also found in research by Gorozidis&Papaioannou (2014) and Arar (2014), which further stress that teacher mobilization and prolonged involvement in learning processes depend primarily on this category of motivation.

Bibliographical references

Arar, K. & Abramowitz, R. (2017).Motivation and choice of teachers to pursue their postgraduate studies in an ethnic minority college.*Journal of Applied Research in Higher Education, Vol. 9 Issue:* 4, pp.616-629. https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2017-0020

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

Cross, P. K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning.* San Francisco: Jossey-Bass

Darkenwald, G. & Merriam, S. B. (1982).*Adult education: Fornications of practice*. New York: Harper & Row

Gorozidis, G. &Papaioannou, A. (2014).Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39.1 e11 /www.journals.elsevier.com/teaching-and-teacher-education

Heckhausen , H. (1991*). Motivation and action*. New York:Springer,

Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press

KANEP- GSEE. (2016). Annual Report on Education2016 / The basic sizes of education 2016 / 3.5.21 Teaching staff with additional academic qualifications .. ps://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/ETEKTH2016.pdf.(in Greek)

Kanellopoulos, C.(1996). Private education expenditure in a 'free education' country: The case of Greece. *International Journal of Educational Development,* Volume 17 Issue 1 January 1997, Pages 73-81.

Kapsalis, A. (1996). *Educational psychology*.3rd edition. Thessaloniki: Kyriakidis(in Greek)

Kostaridou – Efclidi, A. (1999). *Incentive Psychology.* Athens: Greek Letters.) (in Greek)

Latinopoulos, P. (2004). Postgraduate studies in Greece: the critical questions*, AUTh University Campus*. issue 16,12-14. (in Greek)

Law 3685 (Government Gazette 128, 16-7-2008).(in Greek)

Papaikonomou, A. (2015). The professional development of the Greek teacher: An empirical approach. *Scientific Educational Magazine "ec @ idle circle*", Volume 3, Issue 1.47-57, ISSN: 2241-4576 http://journal.educircle.gr /images/teuxos /2015/ teuxos1/3.pdf. (in Greek)

Patterson, M.B., & Paulson, U. (2016). Adult transitions to learning in the USA: What do PIAAC results tell us? *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary and Basic Education*, 5(1), 5- 27.

Pedagogical Institute (2009).*Proposal for teacher training*.Interdepartmental committee on high school literacy and dialogue on education. Athens. http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf. (in Greek)

Rabideau, S. T. (2005). *Effects of Achievement Motivation on Behavior*. Rochester: Institute of Technology

Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. &Reichardt, A. (2014). Facets of teachers' motivation for professional development - Results of a factorial analysis, *Journal of educational research online 6* (2014) 1, S. 139-159 urn: nbn: de: 0111-opus-88456

Sağır, M. (2014).Teachers' Professional Development.Needs and the Systems That Meet Them.*Scientific Research Publishing Inc. Creative Education*, Vol.05, No.16, Article ID: 50117,14http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.516167

Sarvanakis, V., Vitsilakis, Ch. &Fokialis, P. (2014) .Typology of Greek teachers holding a master's degree. *Journal of Education Sciences*, Issue 2-3 / 2014 p.159-177 (in Greek)

Tucker, J. &Fushell, M. (2013). Graduate Programs in Education: Impact on Teachers' Careers *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue # 148, November 15, 2013. © by CJEAP and the author

Zarifis, G. (2014). *Continuing Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Teaching notes. Thessaloniki: Aristotelio University of Thessaloniki. https: / / opencourses. Auth .gr / modules / document / file.Php / OCRS 175 (in Greek).